Marja Konopnicka.

W czasie kiedy poezję potępiono, kiedy się stała ona niepotrzebna i tylko przeszkadzać miała do skutecznego reformowania społeczeństwa i posuwania go po drodze ku doskonałości, kiedy jedni patrzyli na poetę z lekceważeniem i niechęcią, a inni z oburzeniem i nienawiścią — wtedy Konopnicka zaczęła pisać, i nietylko uczyniła wyłomy w powszechnej obojętności, ale przetrwała i zwyciężyła, i dała początek nowemu pokoleniu poetów i nowym podniebnym poetyckim wzlotom.

Znalazła ona „ton, co tętnem jest stuleci,“ a wraz za tym znalazła i „miljon serc wzruszonych pieśnią,“ serc, które czekały na jej przyjście, które tęskniły, a nie umiały znaleźć wyrazu dla tęsknoty swoich serc, które potrzebowały, aby im ktoś podał ten ton, szukały go, a potym miały pochwycić Konopnickiej pieśń i szukać w życiu jej wcielenia.

Czyn wszelki rodzi się nie z najdoskonalszych chociażby, najbardziej słusznych i logicznych rozumowań, bierze on źródło w uczuciu, w takim stanie duszy, kiedy rozumowania odchodzą na plan drugi, a bezpośrednie oddziaływanie wrażeń i wzruszeń budzi wolę i moc urzeczywistnienia jej zamierzeń.

Taki silny, twórczy czyn był niewątpliwym celem wszystkich najbardziej nawet sprzecznych dążeń

ludzkich, takiego czynu chciała i Konopnicka, a po to, by go obudzić, znalazła drogę prawdziwą przez serce.

To też wtedy, kiedy nikt nie chciał słuchać poety, wtedy Konopnicka nietylko zmusiła, żeby jej pieśni słuchano, ale potrafiła uczynić z tej swojej pieśni i hasło i gwiazdę świecącą tym, którzy szukali drogowskazu pośród życiowych bezdroży. Razem z tymi wołała: „gdzie jest ta pieśń, co berło prawdy trzyma, Pada jak grom, a jako pożar bucha? Gdzie pieśń, co skry w zmartwiałej krwi zażega, I hasłem jest, pod którym wrą miljony?“

Taką pieśń stworzyć zamierzyła i dokonała zamiaru; wierzyła, iż „przyszłość czeka na pożądanie gorące człowieka,“ i chciała pożądanie to, rozpłomienione w niej samej, w każdym sercu człowieczym rozpalić.

I coraz więcej było takich, którzy stawali przy niej i słuchali jej wołania i podawali ton innym. Pożądanie przyszłość tworzące, zaczynało się budzić, a tą, która budziła je pierwsza, była Konopnicka.

Przyszła na ziemię z człowiekiem cierpieć, szła też tam, gdzie człowiek cierpiał najbardziej, a stąd nietylko bólu i smutku pełną była jej pieśń, ale i świętego gniewu i mocy.

Więc wszyscy, którzy szukali mocy, szli do niej i byli z nią.

To, co tworzyła Konopnicka, to dzisiaj już ma swoją historję, czasy wybuchów i upadku, wiar i rozczarowań, ma już za sobą czyn niejeden, stało się już wielką życiową rzeką, a u jej źródła stoi wciąż ta sama pełna nieśmiertelnych blasków, bogata mocą i wiarą, dzwoniąca „tętnem stuleci“ Konopnickiej pieśń.

W. Makowski.

Faworyci.

Zasada ogólna głosi:

— Dobry wychowawca nie powinien mieć faworytów; wszyscy wychowańcy winni jednakowo być mu mili i blizcy. Jeśli tak nie jest, powinien starannie ukrywać swe uczucia, nie wyróżniać nikogo, bo nietylko krzywdzi tym ogół, ale i względem faworytów wrogo go usposabia.

Zasada ta, właśnie, że jest ogólną, musi liczyć się z wyjątkami. Nie wątpię, że pewna część wychowawców samodzielnie, krytycznie myślących, potrafi taktownie wyjątki te uwzględniać, ogół jednak, najlepiej usposobionych, ugina się najniesłuszniej pod despotycznym nakazem, niepotrzebnie, a może i ze szkodą dla sprawy, zadaje sobie przymus.

Dzieci są dobrymi obserwatorami i niełatwo uda mi się ukryć, że Tadzio, czy Zosia są bądź co bądź ulubieńcami mojemi, że o jeden gest, jedno życzliwe spojrzenie, jeden akcent przychylniejszy mam dla nich. Wówczas cały mój trud jest zbyteczny, przytym wytwarza się atmosfera nieszczerości, zatajania, obłudy.

Jeśli czujność Tadzia, Zosi i ich rówieśników uda mi się oszukać — niezawsze będzie to z pożytkiem,—przeciwnie, może wzbudzić przekonanie, że nie uznaję ich wyższej wartości, że nie dostrzegłem

lub nie cenię,—więc nie wyróżniam zasług, więc może nie są one nic warte? Stąd tryumf dla przeciętności, brak wzoru do naśladowania, o jeden mniej czynnik do emulacji szlachetnej.

Poruszam sprawę drażliwą, nie staram się zatrzyć jaskrawość przewodniej myśli bodaj przez użycie mniej skrompromitowanego i niemiłego określenia, niż głosi nagłówek. Mówię otwarcie:

Wychowawca musi i powinien mieć faworytów! Wychowawca niema ani potrzeby, ani możności ukrywania faktu tego przed faworytami i ich towarzyszami. Wychowawca ma nietylko prawo, ale obowiązek wyróżniania miłych mu wychowańców.

Przyznaję, że istnieją przekonania, czy prawdy nawet, których zbyt popularyzować nie należy, bo dają obszerne pole do nadużyć, mogą być opacznie zrozumiane i wynikające z nich wskazania błędnie stosowane. Ale gdzież, jeśli nie w piśmie specjalnym mówić o nich?

Staremu, zdyskredytowanemu wyrazowi trzeba przeciwstawić nową treść, nowe hasło, a może przestanie być znienawidzonym.

Faworyt—donosiciel, pochlebca, obłudnik, feldfebel wrogo usposobionej względem wychowawcy—gromady rówieśników, — ten, który zawsze ma słuszność, któremu wszystko wolno — faworyt starego pokroju, reakcyjnego kierunku, jest złym oczywistym ale nie jedynym, odosobnionym. Zły nauczyciel dla przeprowadzenia swych brutalnie pojętych celów musi opierać się na pomocy czynnej, współdziałaniu złych współpracowników. Im dalej stoi duchowo od gromady, tym czujniej badać musi prądy nurtujące niedostrzeżenie w kierowanej przez niego masie, — potrzebny mu więc donosiciel. Zły wychowawca potrafi tylko czysto zewnętrznemi, mechanicznemi środ-

kami utrzymać ład, przeprowadzić dyscyplinę, bez której niemożliwą jest żadna praca, musi mieć więc pomocników między rówieśnikami masy, prowadzonej na smyczy. Autorytet faworyta musi być sztucznie piastowany naprzekór buntującej się gromadzie, stąd specjalne dlań przywileje i pozornie nieograniczone zaufanie. Faworyci nielubianego, niezasługującego na zaufanie i szacunek wychowawcy, muszą być nielubiani i nieszanowani.

Czy jednak dobry wychowawca ma pewność, że wszystko wiedzieć i rozumieć będzie, w porę zapobiegnie lub w odpowiednim momencie pchnie gromadę w pożądanym kierunku, czy jemu niepotrzebni są, że tak powiem, popularyzatorowie jego idei w masie dzieci, ci którzy w myśl jego założeń działają poza jego wiedzą, możliwością kontroli i kierunku? Innemi słowy, czy nie są mu potrzebni współpracownicy, pośrednicy, blizcy zarówno jemu, jak dzieciom, ci śmielsi, posiadający inicjatywę i co najważniejsze—posłuch ogólny,—posłowie parlamentu, którego on jest niejako przewodniczącym? Czy mistrz niema prawa mieć ulubionych uczniów, którym więcej uwagi poświęca, bo są bardziej wartościowi, bo więcej się po nich spodziewa, bo szerzyć będą i rozwijać ukochaną przez niego ideę?

Opieram się na doświadczeniu kilku sezonów, spędzonych w charakterze dozorcy na kolonjach letnich.

Od pierwszego dnia zarysowują się wśród dzieci wyraźnie dwa obozy: jeden reprezentuje kierunek ujemny, ten szybciej się organizuje i daje znać o sobie rychlej; drugi — kierunek dodatni, i tego poszukiwać trzeba, otoczyć szczególną opieką, zorganizować, spoić, wzmocnić i tam skierować te dzieci, które bądź lękliwe, bądź niezdecydowane stoją na rozdrożu.

Od pierwszego dnia poszukiwałem faworytów, tylko że wybierałem ich wraz z dziećmi; wyłowiwszy, zachęcałem, dodawałem odwagi, by z ukrycia wysunęli się na widownię, by towarzysze ich możliwie szybko dostrzegli i pasowali na kierowników.

Co do kolonji, a więc terenu, który znam, nie mam wątpliwości, a nasunąć mi je mógłby tylko ten, ktoby w identycznych warunkach, wychodząc z innego założenia, osiągnął lepsze rezultaty pracy. Sądzę jednak, że w internatach wogóle, a może i w klasach szkolnych, zasada: „precz z faworytami!“ uledz winna gruntownej rewizji.

Czy nauczyciel, powiedzmy, przyrodnik, niema prawa otoczyć szczególną opieką ucznia najzdolniejszego, a zachęciwszy go do założenia akwarjum, vivarium, przedsięwzięcia samodzielnych studjów, postawić go w kierunku przyrody—na czele ruchu całej klasy? Może tak się dzieje właśnie tu i owdzie, ale gdzież wówczas maksyma: „wszyscy równi, wszyscy równie ci mili“?

I nietylko w tym sensie zdają mi się być potrzebni faworyci. Ci najbliżsi, lepiej rozumiejąc i mnie i moje intencje, lepiej się orjentując i zręczniej reprezentując gromadę,—mogą w przypadkach drażliwszej natury zasięgnąć mej rady, postawić żądania zbiorowe lub wytłumaczyć stanowisko moje—wychowawcy, pozornie sprzeczne z interesami klasy. Było to i zawiodło,—powiedzą mi może. Zgoda, ale czy zawiódł system, czy technika jego stosowania?

J. Korczak.

Artykuł ten czytany był na sekcji pedagogicznej P. Z. N. i wywołał ożywioną dyskusję pożądaną i na łamach N. T.

Szkoła Akc. Tow. „Zawiercie“

w Zawierciu.

W szeregu różnego rodzaju szkół początkowych szkoły fabryczne przedstawiają niejako typ nowy, odrębny. Na odrębność tę składają się nie tyle warunki zasadniczo-prawne, gdyż w założeniu swym szkoły fabryczne należą do ogólnego typu szkół początkowych prywatnych lub gminnych,—ile warunki czysto lokalne, pod których wpływem modyfikuje się charakter szkoły i życie jej płynie odmiennym łożyskiem.

Przedewszystkim powiększanie się środowisk fabrycznych jest naturalną przyczyną liczebnego tych szkół rozwoju; dozór administracyjno-gospodarczy, pozostający bezpośrednio w rękach dyrektorów fabryk, ludzi nieraz prawdziwie chętnych i odczuwających wielkie zadanie szkolnictwa ludowego, jest często w skutkach bardzo owocnym, stawiając szkołę pod względem technicznych urządzeń na stopie nowoczesnych wymagań; wreszcie konstrukcja licznego grona nauczycieli, którzy, łącząc swoje indywidualne siły, stwarzają pełen fachowych aspiracji pedagogiczny zespół, z natury rzeczy stanowiący pewną dźwignię w kierunku dydaktyczno-metodycznym szkoły. Nie można zresztą powyższych uwag brać za twierdzenie ogólne, za zasadę bez wyjątku, jednak w najgorszym

razie szkoły te znajdują się bezsprzecznie w szczęśliwszych warunkach, normujących ich stan ogólny, aniżeli dzisiejsze szkoły wiejskie, gminne i miejskie.

Aby dokładniej zdać sobie sprawę ze stanu naszego szkolnictwa „fabrycznego,“ przyjrzyjmy się bliżej jednej z takich szkół; niech w tym celu, jako typowy wzór, posłuży nam szkoła początkowa 2-klasowa Akc. Tow. „Zawiercie“ w Zawierciu. Stanowi ona wyłączną własność tegoż towarzystwa i służy dla dzieci jego pracowników, jednak nie można jej nazwać szkołą „prywatną,“ gdyż korzysta z praw, przysługujących szkołom gminnym.

Nie mam zamiaru kreślić tu dokładniej monografji, dla okrągłości jednak szkicu nie zaszkodzi choć pobieżnie wspomnieć o założeniu i strukturze budynku szkolnego.

Gmach szkolny w stylu nowoczesnym z ornamentacją zakopańską, wybudowany w roku 1906 kosztem przeszło 105 tysięcy rubli, obok okazałego i imponującego wyglądu zewnętrznego posiada wewnętrzne urządzenia podług najnowszych zdobyczy w dziedzinie architektury i zgodne z postulatami dzisiejszej hygjeny. Zastosowano tu: ogrzewanie centralne, oświetlenie elektryczne, kanalizację, wodociągi, automatyczne zamykanie oberluftów, wentylatory, termometry, dzwonki elektryczne, telefon — słowem wszystko, co powinien posiadać budynek na podobny cel przeznaczony; Rozkładem swym gmach obejmuje: 22 sale wykładowe, salę kancelaryjną, bibljoteczną, nauczycielską, gabinet fizyczny, wspaniałą w stylu zakopańskim salę rekreacyjną, obszerne korytarze, wreszcie suteryny. Sale wykładowe do maksymum widne, zaopatrzone w najnowszej konstrukcji meble, najzupełniej odpowiadają swemu przeznaczeniu i sprawiają najsympatyczniejsze wrażenie. To samo można powiedzieć o wygodnych

ze względu na wymiar, ogrzewanych korytarzach i schodach.

Szkoła dostatecznie zaopatrzona w różne utensylja i pomoce naukowe. Gabinet przyrodniczy, oprócz kompletu aparatów i narzędzi fizycznych i mechanicznych zawiera sporą ilość aparatów, naczyń i preparatów chemicznych, jak również liczne zbiory mineralogiczne.

Bibljoteka nauczycielska dotąd jest uboga. jednak w najbliższej przyszłości będzie powiększona; na cel ten przeznaczono tymczasowo rubli 300. Z poważniejszych dzieł obecnie znajdują się: Wszechświat i człowiek—Kremera i Encyklopedja wychowawcza (wydaw. zbior. pod red. Plenkiewicza). Bibljoteka zaś dziecięca obejmuje 1118 tomów książek specjalnych dla młodzieży i dzieci. Uwzględniano tu dzieła: Amicisa, Przyborowskiego, Morawskiej, Kraszewskiego, Sienkiewicza, Orzeszkowej, Słowackiego, Konopnickiej, Dygasińskiego i wielu innych autorów.

Z innych pomocy naukowych bibljoteka zawiera: kompletny zbiór obrazów H. Hofmana do historji Starego i Nowego Testamentu (w dużym formacie, wydawnictwo lipskie); następnie zbiór obrazów anatomicznych, zoologicznych, botanicznych (wyd. lipskie Goeringa, Schmidta i in.); obrazy do nauki rzemiosł, mapy gieograficzne, liczną kolekcję gablotek technologicznych, bogatą kolekcję zbiorów entomologicznych, nabytą kosztem kilkuset rubli u znanego entomologa p. Izaaka, niektóre wreszcie preparaty zoologiczne. W specjalnej sali (w suterenach) mieszczą się liczne zbiory przeróżnych modeli z gipsu i drzewa, jako pomoce do nauki rysunków i lepienia z gliny. Z instrumentów muzycznych szkoła posiada nową kosztowną fisharmonję, wiolonczelę i kilka skrzypiec.

Nadto, do ważnych nabytków szkolnych należy

zaliczyć urządzenie ostatniemi czasy w sali rekreacyjnej kinematografu, który będzie przystosowany do celów naukowych.

Wogóle stan gospodarczy szkoły jest bardzo dobry. Na poparcie powyższego twierdzenia może służyć ten pozytywny fakt, że komitet wystawy Rolniczo-przemysłowej w Częstochowie 1909 r. przyznał zarządowi fabr. Akc. Tow. „Zawiercie“ najwyższą nagrodę czyli dyplom uznania za „wzorowe urządzenie szkoły.“

Mówiąc o kwitnącym stanie szkoły nie można przeoczyć nazwiska dyrektora fabryk Akc. Towarz. „Zawiercie“ p. Szymańskiego, które to stanowisko w moim umyśle, z wyobrażeniem tejże szkoły blizko jest skojarzone. Jemu właśnie szkoła zawdzięcza bardzo wiele, tę szczerą i prawdziwie obywatelską miłość i opiekę, której rezultatem jest: powiększenie personelu szkolnego o dziewięć osób, zarządzenie robót ręcznych dla dziewczynek, zaprowadzenie gier ruchowych na wolnym powietrzu ze sprowadzeniem odpowiednich ku temu pomocy, zaangażowanie specjalistki do wykładu rysunków. Jednym słowem, zarówno troszczy on się o zadosyćuczynienie administracyjnym potrzebom szkoły, jak i o podniesienie jej naukowego poziomu. Pierwszym jego zarządzeniem na najbliższą przyszłość będzie oddanie kierownictwa szkoły w ręce odpowiedniego pedagoga z wyższym wykształceniem. Dotychczas jako zastępca starszego nauczyciela figuruje jeden z nauczycieli młodszych.

Personel nauczycielski składa się z 15-u nauczycieli, 7-miu nauczycielek i dwuch prefektów. Nauczyciele przeważnie seminarzyści, kwalifikacje nauczycielek—patenty z ukończenia gimnazjum i świadectwa

z prawami nauczycielek początkowych lub domowych; nauczycielka zaś rysunków posiada obok kwalifikacji zwykłych świadectwo swej specjalności.

Miesięczne wynagrodzenie nauczycieli, oprócz mieszkania, wynosi 70 rub., mianowicie 45 rb. pensji normalnej i 25 rub. za lekcje wieczorne z robotnikami; wynagrodzenie zaś nauczycielek za takąż samą pracę jest o 4 rub. miesięcznie mniejsze; pensja prefektów stosunkowo znacznie większa.

Do szkoły w roku szkolnym 1909/10 uczęszczało 1767 dzieci. Dzieci nowowstępujące przyjmowane są w wieku lat 7-u skończonych i chodzą do szkoły wyjątkowo nawet do lat 17. Sporządzona przeze mnie w roku 1908 statystyka wykazuje:

W wieku lat	7	chodziło do szkoły	32	chł.	27	dziew.
„	8	„	155	„	147	„
„	9	„	183	„	151	„
„	10	„	115	„	108	„
„	11	„	91	„	101	„
„	12	„	126	„	115	„
„	13	„	82	„	71	„
„	14	„	93	„	50	„
„	15	„	42	„	27	„
„	16	„	15	„	2	„
„	17	„	2	„	0	„

Oddziałów normalnych 6, mianowicie: wstępny, I, II, III, IV i V; pierwsze cztery stanowią klasę pierwszą, IV zaś i V—klasę drugą; wszystkich oddziałów z równoległemi w roku szkolnym 1909/10 było 26 mianowicie:

Oddziałów	wstępnych	8
„	pierwszych	7
„	drugich	5
„	trzecich	3
„	czwartych	2
i oddział	piąty	1

Liczba większa oddziałów z mniejszą nieco ilością osób personelu nauczycielskiego, jak również z taką ilością sal wykładowych godzi się w ten sposób, że każde dwa oddziały wstępne powierzane są jednemu nauczycielowi lub nauczycielce i uczą się na dwie zmiany, po trzy godziny dziennie każdy. Takiego stanu rzeczy nie można uznać za normalny, dlatego sądzić wypada, że jest on tylko objawem przejściowym i w przyszłości będzie załatwiony zaangażowaniem nowych nauczycieli. Najliczniejszemi są oddziały wstępne, a maksymum dzieci w nich bardzo często przekracza liczbę 60.

Wypada w tym miejscu zaznaczyć, że obserwowano dotąd stałe i systematyczne zwiększanie się z każdym rokiem ogólnej liczby dzieci. Wobec tego stwierdzonego faktu, który, sądząc logicznie, w przyszłości powtarzać się będzie nieubłaganie, zarząd fabryk Akc Tow. „Zawiercie“ prawdopodobnie przysłuży się sprawie szkolnictwa polskiego budową nowego gmachu dla filji dotychczasowej szkoły.

Zarząd gospodarczy szkoły spoczywa całkowicie w rękach dyrektora fabryki, kierownictwo zaś wychowawczo-naukowe koncentruje się w łonie Rady pedagogicznej, złożonej z tegoż dyrektora, lekarza szkolnego, prefektów i personelu nauczycielskiego, ogółem 26 osób. Posiedzenia Rady zwyczajne odbywają się przed zakończeniem każdego kwartału, a nadzwyczajne w miarę potrzeby. Te ostatnie odbywają się dość często i mają charakter konferencji nauczycielskich, na których roztrząsane są kwestje treści metodycznej i ogólno-wychowawczej. Ważniejsze z takich tematów były: kary i nagrody w szkole, wybór biblijoteki dziecięcej, system podziału pracy nauczycielskiej, program nauk przyrodniczych, teatr dla dzieci, wycieczki zamiejskie i wiele innych.

W szkole wykładane są następujące przedmioty: a) religja, b) język polski, c) język rosyjski, d) arytmetyka, e) gieometrja, f) historja naturalna (zoologja, botanika, mineralogja, g) fizyka, h) historja, i) gieografja, k) rysunki i lepienie z gliny, l) kaligrafja, m) śpiewy, n) gimnastyka, o) robótki ręczne (tylko dziewczyny).

Lekcje rozpoczynają się o godzinie $8^1/_2$ r., o godz. $11^1/_2$ jest duża pauza, trwająca do godz. 1-ej po południu. W tym czasie większość dzieci idzie do domów na obiad, pozostałe dzieci z powodu znacznej odległości ich mieszkań od szkoły zbierają się w przeznaczonej w tym celu sali w suterenie i spożywają przyniesiony z sobą posiłek; porządku pilnuje jeden ze stróżów szkolnych. Po upływie tego czasu znowu są lekcje, które kończą się o godz. 3-ej po poł., z wyjątkiem tych oddziałów, na które przypada kolej zajmowania się ponad ten program.

Przy ogólnie przyjętym i zaprowadzonym od lat kilku systemie podziału pracy nauczycielskiej, tak zwanym oddziałowo-przejściowym, polegającym na tym, że nauczyciel, odebrawszy powierzony mu oddział wstępny, przechodzi z nim z roku na rok coraz wyżej o ile ten oddział nie zmniejszy się liczebnie o tyle, że zostaje rozdzielony pomiędzy równoległe oddziały większe dla ich dopełnienia. Istnieje dla niektórych nauk system przedmiotowy. Do przedmiotów, których wykład we wszystkich oddziałach szkoły powierzony jest specjalistom, należą: w pierwszym rzędzie nauka religji, następnie rysunki i lepienie z gliny, śpiewy, kaligrafja (oddziały starsze) gimnastyka, gry ruchowe na wolnym powietrzu i robótki ręczne, czyli właściwie nauka szycia; wszystkie inne przedmioty wykłada każdy nauczyciel w swoim oddziale.

Poza tą uwagą o technicznym podziale pracy przechodzę do techniki samych wykładów. Że wogóle

w szkole początkowej praca nauczycieli jest nad wyraz mozolna, szczególniej na najniższym stopniu nauki, o tym słyszeliśmy już nieraz i wie o tym każdy, kto zechce wyobrazić sobie grupę dzieci, prawdziwie „ubogą duchem,“ bo zostającą w najprymitywniejszym stanie rozwoju umysłowego, grupę, stanowiącą „oddział.“

Rzeczywiście z małemi wyjątkami, nietylko ogólne ubóstwo mowy, ale najuboższą myśl i wyobraźnię skonstatować tu można. Jako przykład może posłużyć fakt, że przy badaniu inteligiencji dzieci nowowstępujących do szkoły na pytanie: co przychodzi nam na myśl, gdy słyszymy wyraz „czerwony“ (badanie reprodukcji umysłowej, czyli kojarzenia), na 50 eksperymentowanych dzieci siedmioletnich, w 30 wypadkach pytanie zostało bez odpowiedzi, a zaledwie sześcioro dzieci dały w swych odpowiedziach wyrazy skojarzeń dalszych. Przegląd moralnej strony tych dzieci sprawia może więcej jeszcze przygnębiające wrażenie. Bezkrytyczne nałogi i łobuzerskie zachcianki, zdaje się, całkowicie opanowały ich jestestwo i tylko w kierunku tych wad zdolne są zużywać swoją umysłową i fizyczną energję.

Jakiego to wysilku i skoncentrowania sił moralnych, intelektualnych, a nawet organicznych potrzeba ze strony nauczyciela, aby tę ograniczoną umysłowo i niesforną dziatwę, na której charakterze ulica środowiska fabrycznego wycisnęła swoje wyraźne piętno, utrzymać w ładzie i porządku, a następnie wytrwale i systematycznie budzić uśpioną i w zarodku będącą myśl i wyobraźnię i zmuszać je do pracy w określonym kierunku. Z takiemi dziećmi rozpocząć odrazu naukę dwuch języków, arytmetyki, prowadzić pogadanki o rzeczach jest to zadanie, wymagające artystycznej sprawności i gruntownej praktyki.

Pierwszym na najbliższą metę w tych warunkach zadaniem naszym jest: ustalić swój wpływ moralny nad dziećmi, przygotować do możliwego zachowania się w klasie, nauczyć je myśleć, dać tej myśli szerszy zakres—oto pierwszy etap na drodze do właściwego nauczania.

Jednocześnie z rozwojem myśli u dzieci trzeba wzbogacać ich materjał językowy. Jest trudności bezmiar tu cały. W ubogiej mowie naszych dzieci w chwili wstępowania ich do szkoły znajduje się co najmniej 50% wyrazów, dopasowanych do gwary ludowej, które wymagają odpowiedniej modyfikacji, inne trzeba z gruntu rugować, jako nieużywane w języku szkolnym. Ten proces wymaga ze strony nauczycieli wytrwałej i systematycznej pracy i nie ustaje przez cały czas nauczania języka. Ostatecznym naszym celem w tym względzie jest, aby nauczyć dzieci poprawnie wyrażać swe myśli ustnie i piśmiennie i rozumieć utwory literackie. Dochodzimy do tych rezultatów po latach 6—7. Dodać jednak należy, że praca z dziećmi naszemi nad językiem jest jedną z najtrudniejszych.

Podobne trudności, jak przy nauce języka, wypływające z ubóstwa myśli i języka dzieci, nastręczają się również w procesie prowadzenia pogadanek „o rzeczach“ i dopiero systematycznym ich pokonywaniem nawzajem ułatwia się to skomplikowane zadanie i stopniowo praca nauczyciela przestaje być uciążliwa, i w miarę wypływania na szerszy horyzont wiedzy staje się więcej wdzięczną i sympatyczniejszą.

Nauce o rzeczach i przyrody szkoła poświęca bardzo ważną część swoich zachodów i starań, i przedmiot ten w szkole zajmuje dominujące stanowisko. Zgodnie z tym Rada pedagogiczna szkoły w swoim czasie wyłoniła specjalną komisję, w celu ułożenia dokładnego programu. Skorzystano przy tym z rad

i wskazówek biura porad pedagogicznych w Warszawie.

Uwzględnienie przy wykładzie tego przedmiotu metody ściśle poglądowej i przystosowanie w tym celu zamiejskich wycieczek daje dobre rezultaty. Przy nauce o rzeczach i pogadankach przyrodniczych zaprowadzono system zbiorowisk. Doświadczenie wykazuje, że operowanie tu zasadą asocjacji znacznie przedmiot ułatwia. Metoda heurystyczna, stosowana szczególniej na niższych stopniach nauki, wpływa dodatnio na budzenie się wyobraźni i w praktyce okazuje się jedynym środkiem do kształcenia zmysłu postrzegania. Postęp w tym kierunku jest widoczny.

Nauka rysunków, powierzona w ręce nauczycielki specjalistki, przyjęła całkiem odmienny kierunek od istniejącego w szkole dawnej, który polegał jedynie na kopjowaniu ze wzorów. Treścią i podstawą kierunku nowego jest rysowanie z natury z uwzględnieniem kompozycji dowolnej i system ten zastosowano od najniższych stopni nauki. Jako pomoce naukowe w tym celu służą całe kolekcje różnych zabawek dziecięcych, naczyń i narzędzi różnego rodzaju, figur gipsowych, zwierząt i ptactwa, kolekcji dzbanków glinianych i in. Podczas wycieczek zamiejskich dzieci oddziałów starszych rysują rzeczy spotykane lub chwytają na papier pojedyńcze widoki natury. Czynią to chętnie i nieraz wśród tych obrazków dają się postrzegać takie, które posiadają cechy niepośledniego talentu autora. Wogóle rezultaty tego nowego systemu są znaczne. W programie rysunków na rok przyszły umieszczono naukę sztuki stosowanej w oddziałach starszych.

Do nauki lepienia z gliny przeznaczono godziny poza czasem lekcji normalnych. Biorą w niej udział dzieci klasy drugiej t. j. oddziały IV i V. Lekcje od-

bywają się zbiorowo pod kierunkiem nauczycielki rysunków w specjalnej w tym celu sali w suterenach. Każde dziecko ma oddzielny stolik z odpowiednią deseczką, służącą zarówno do urabiania sobie odpowiednio materjału, jak i do wykonania przedsięwziętego dzieła. Jednakowo chłopcy i dziewczynki z niekłamanym zapałem oddają się tej pracy i po rozpromienionych ich twarzach widać, że jest to dla nich miła rozrywka. Gdzieniegdzie postrzec można nieszczęśliwą minę dziecka z przyczyny przeświadczenia, że dzieło rąk jego zostało zdystansowane i nie mogłoby konkurować z arcydziełem sąsiada. Nie miałem dotąd lepszej sposobności obserwowania w równej mierze objawów wyraźnej emulacji, jak podczas tych zajęć.

Gry ruchowe i zabawy odbywają się w godzinach poza szkolnych, podczas lata na obszernym o betonowym podłożu dziedzińcu szkolnym, podczas zaś zimy w sali rekreacyjnej, pod przewodnictwem 2 nauczycieli i tyluż nauczycielek mniej więcej wyspecjalizowanych w tym kierunku. Czas tych zabaw i gier trwa 2 godziny. Chłopcy i dziewczyny z wyjątkiem niektórych gier bawią się wspólnie. Udział w tym biorą codziennie dwa oddziały. Wobec takiego rozkładu kolej bawienia się poszczególnych oddziałów przypada mniej więcej co trzy tygodnie. Pożytek z tych urządzeń, nie mówiąc o ogólnych ich tendencjach, jest widoczny. Przedewszystkim szkoła dostarcza dzieciom sympatycznej rozrywki, czego dowodem są częste dopytywania się dzieci o terminie przypadającej dla niej zabawy, której wyczekują z widocznym z upragnieniem; dają możność nauczycielowi łatwiejszego poznania charakteru i temperamentu, które to strony wyraźniej uwydatniają się w życiu towarzyskim dziecka, aniżeli podczas oficjalnego nastroju na lekcji. Widoczny jest postęp pod względem solidar-

ności i towarzyskiego życia i wzajemnych z sobą stosunków, wogóle chęci te są gwarancją potrzeby wyładowania się energji fizycznej i duchowej dzieci. Szkoda tylko, że szkoła nie jest w stanie poświęcać więcej sił w tym kierunku, aby tego rodzaju rozrywki przypadały na każdy oddział przynajmniej raz na tydzień. Brak poprostu sił nauczycielskich — trzebaby na to powiększyć liczbę godzin zajęć nauczycieli, kiedy tymczasem ta śruba podciągnięta jest do maksymum napięcia. Nauczyciele oddziałów wstępnych mają 6×6=36 godzin tygodniowo, które to lekcje ze względu na ich subtelną technikę, ilość i uliczny nastrój dziatwy, mogą się równać 50 godzinom pracy nauczycielskiej w normalnych warunkach; nauczyciele zabaw mają 30+10 tygodniowo, tyleż godzin mają wszyscy inni, t. j. oprócz 30 godzin normalnych mają po 10 godz. tygodniowo zajęć z robotnikami w porze wieczornej,—nie mówiąc już o czasie, potrzebnym na poprawienie ćwiczeń i wypracowań. Są to warunki dalekie od normalnych. Jakaż stąd konsekwencja? Przedewszystkim chorobliwy i anemiczny wygląd i prawdziwe charlactwo nauczycieli, z których 90%, co stwierdzono praktyką lekarską, jest cierpiących na różnego rodzaju chroniczne choroby gardła; następnie nie może być mowy o prawdziwie intensywnej pracy naszych nauczycieli. Zasada, że „owocność pracy nauczyciela mierzyć należy ilością wykładowych godzin“ jest sprzeczna z wywodami psychologji. Nauczyciel w naszym zrozumieniu nie jest złotym rogiem obfitości, który ma bezustannie wyładowywać swoją energję umysłową i wiedzę, — przeciwnie, musi jednocześnie starać się o nabycie nowego zapasu tych podwójnych sił. Inaczej straci równowagę energji i ducha i stanie się nieprzygotowany do dalszych wykładów, od którego to punktu zaczyna się stan

nauczycielskiej wegietacji, bierności i cofania się wstecz. Tej sytuacji za wszelką cenę powinniśmy się strzec, aby nie stać się jako karły pedagogiczne, o których przyszła historja nie wspomni inaczej, jak z uczuciem politowania. Nie, prawdziwa sprawność i intensywność nauczyciela pozostaje w stosunku prostym do ilości godzin, poświęconych dla *siebie* w celu pogłębienia naukowych teorji, w celu bezustannego kształcenia się. Powracam zresztą do właściwego tematu.

Do ulubionych rozrywek dzieci w dziedzinie szkoły należą również wycieczki zamiejskie, które szkoła nasza podnosi do rzędu czynności obowiązkowych. Wycieczki, urządzane dla pojedyńczych oddziałów, odbywają się mniej więcej 2 razy na miesiąc podczas wiosny, lata i jesieni i mają charakter więcej naukowy. Dzieci słuchają pogadanek z przyrody, które nauczyciel stara się ilustrować nastręczającemi się pokazami, w których dostarczaniu pomagają same dzieci. Wycieczki oddziałów starszych, oprócz zdobycia wiadomości z dziedziny przyrody, mają jeszcze tendencje w kierunku rysownictwa. Dzieci rysują ołówkiem szkice z natury. Nadto wycieczki te dostarczają nauczycielowi tematu do wypracowań stylowych. Te zaś dzieci, które w danym roku kończą szkołę, pod przewodnictwem kilku nauczycieli i nauczycielek odbywają kosztem fabryki jednorazową wycieczkę dalszą po kraju. W tym roku naprzykład dzieci zwiedziły osobliwości Warszawy, w zeszłym Góry S-to Krzyskie i Ojców.

W celu budzenia w dzieciach zamiłowania do świata roślinnego i przyrody wogóle, w celu wdrażania ich w sferę obowiązków życiowych, od paru lat utrwalił się w szkole zwyczaj, że dzieciom oddziałów starszych (IV i V) wydawane są kwiaty doniczko-

we na całoroczne ich hodowanie w domu. Podczas aktu zakończenia roku szkolnego odbywa się pokaz tych roślin wobec specjalnej w tym celu wybranej komisji, złożonej z dyrektora fabryki, kilku osób personelu nauczycielskiego i specjalisty ogrodnika. Komisja ocenia, czy i o ile każda roślina była należycie i troskliwie pielęgnowana przez okaziciela. Za wzorowy stan eksponatów dzieci otrzymują nagrody w postaci innych żywych kwiatów, jak również książek, tak naprzykład w ubiegłym roku szkolnym za wyhodowanie pelargonji otrzymał jeden z chłopców jako nagrodę wspaniały ficus i kompletny zbiór dzieł Słowackiego. Podobnych nagród było kilka. Nadto w każdej sali wykładowej znajduje się po kilka doniczek z kwiatami, których pielęgnowanie leży we wspólnym obowiązku dzieci poszczególnych oddziałów.

Kinematograf szkolny rozpoczął swoją oświatową funkcję parokrotnym przedstawieniem na temat życia mrówek. W przyszłości ma być stałym i systematycznym narzędziem szkoły do ilustrowania wykładów z dziedziny przyrody, gieografji i historji.

Książki do czytania szkoła wydaje dla dzieci starszych, począwszy od oddziałów pierwszych. Dzieci czytają dość chętnie, a co ważniejsza z należytą uwagą. Wyborem książek kieruje nauczyciel, szczególnie w oddziałach młodszych.

Znaczniejszych wpływów czytelnictwa wśród dzieci nie konstatujemy, ponieważ lektura ta na szerszą skalę została zaprowadzona zaledwie na parę miesięcy przed ukończeniem ubiegłego roku szkolnego. Dotychczas zadowalnia nas dobra chęć ze strony dzieci, a na dobrym tej chęci wykonaniu budujemy nasze nadzieje na przyszłość.

Wszystkie dzieci, uczęszczające do szkoły, w ciągu roku szkolnego obowiązkowo odbywają kąpiel raz

na dwa tygodnie we wzorowo i hygienicznie urządzonej łaźni fabrycznej. Godziny na ten cel dla jednych oddziałów przypadają na godz. 10½—11½, dla innych po skończeniu zajęć szkolnych, mianowicie o godzinie 3-ej po południu. Kąpiel (natryskowa) trwa 3 kwadranse i odbywą się pod dozorem obsługi zakładowej męskiej podczas kąpania się chłopców i żeńskiej w godzinach, przeznaczonych dla dziewczyn. Zbytecznie jest tutaj dowodzić, że zaopatrzenie dzieci naszych w dobrą kąpiel jest rzeczą pierwszorzednej wagi z tego względu, że wobec warunków lokalnych dzieci te pozbawione są dobrej kąpieli rzecznej.

Do inowacji, wprowadzonych ostatniemi czasy w dziedzinę życia szkoły, należą badania nad dziećmi.

Na początku ubiegłego roku szkolnego przedsięwzięte przeze mnie, jako pierwsza próba, badania inteligiencji dzieci nowowstępujących do szkoły, dotyczyły grupy dzieci w ilości 50 siedmioletnich. Wyniki z tej pracy będą wkrótce przesłane Pol. Tow. badań nad dziećmi w Warszawie.

W ciągu zaś bieżącego roku z inicjatywy dyr. fabryki odbywały się przez lekarza szkolnego p. Brzezińskiego i jego zastępców badania pedometryczne dzieci obojga płci oddziałów wstępnych i pierwszych. Zbadano przeszło 800 dzieci i eksperyment ten z niemi będzie się powtarzać co rok aż do czasu wyjścia ich ze szkoły. Tą drogą zbierze się obfity materjał faktyczny, który w przyszłości niezawodnie będzie wyzyskany przez eksperymentatorów w celach naukowych.

Przechodzimy nareszcie do kwestji dzieci anormalnych, których odsetek wśród dzieci naszej szkoły jest znaczny. Wyrazem „anormalny“ określam w danym razie, z pominięciem innych, dwa najpospolitsze typy, mianowicie: głuptaki czyli dzieci cierpiące na niedorozwój umysłowy i moralinsanity czyli dzieci

zwyrodniałe moralnie. W obydwa te typy szczególniej obfitują oddziały młodsze i objaw ten trzeba uważać za naturalny.

Dzieci niedorozwinięte, dostawszy się do oddziału wstępnego, pozostają w nim lat kilka i liczba ich z roku na rok powiększa się wskutek napływu nowych podobnych kandydatów. To samo można powiedzieć o typie osobników zdemoralizowanych, wśród których odznaczający się postępem, zasługującym na promocję po przeciągu jednego roku, należą do wyjątków.

Po latach kilku pewien procent pierwszych i drugich przechodzi do oddziałów wyższych, mając za sobą jedyną kwalifikację—ilość lat przebytych w szkole. Edukacja ich kończy się najdalej w oddziale drugim, wyjątkowo w trzecim po latach przynajmniej sześciu lub więcej. Boleć należy nad ich losem, ale więcej jeszcze nad tym, ile cierpią z ich racji oddziały same. Jak destrukcyjnie obecność tego żywiołu wpływa na porządek w klasie, jak tamuje normalny bieg sprawy nauczania i wychowania wogóle i w jakim stopniu utrudnia zadanie nauczyciela, jest to fakt od dawna pedagogji znanym i zbyteczną byłoby rzeczą rozwodzić się na tym szerzej; dodać jednak muszę, że sprawa anormalnych i niedorozwiniętych jest bolączką szkoły naszej, jest kwestją, podlegającą zasadniczemu rozstrzygnięciu być może drogą zorganizowania przy szkole lub poza szkołą na wzór zagranicy specjalnych oddziałów pomocniczych z ścisłym stosowaniem w nich ortopedji umysłowej. Dotychczasowe niezałatwienie tej kwestji i jej ignorowanie leży na sumieniu Rady pedagogicznej.

Godni są bliższego poznania nasi „moralinsaniści“ i ich genealogja. Do najpospolitszych ich wykroczeń należą: używanie w obecności innych dzieci niedających się powtórzyć, najwięcej wyrafinowanych w ohy-

dzie wyrażeń i wzajemnych obelg, samowolne opuszczanie na pewien przeciąg czasu szkoły w celu tworzenia włóczącej się bez celu hałastry po zamiejskich ustroniach, bójki i częste poranienia, wywołujące nieraz czynną interwencję policji. Rekrutują się te żywioły z pośród kadrów „węglarzy“, prowincjonalnie „surowcami“ zwanych, których wyłącznym zajęciem jest, czy to z musu, czy z zamiłowania, kradzenie węgla z wagonów kolei żelaznej i wozów fabrycznych. Proceder ten uprawiają nawet w okresie chodzenia do szkoły, a szkoła miała możność niejednokrotnie przekonania się, że winni temu byli rodzice sami, którzy świadomie zalecali tego rodzaju kradzież swym dzieciom. Czy wobec takiego stanu rzeczy może być mowa o współudziale w wychowaniu szkoły i domu, czy wobec tego nie jest bezradna szkoła, jako taka? Nędza moralna o charakterze społecznym jest więc pierwszym źródłem złego, bezpośrednią rodzicielką naszych „moralinsanity'ów.“ Druga przyczyna złego tkwi w tym fakcie, że spory procent dzieci środowisk fabrycznych w wychowaniu domowym od najmłodszych lat jest pozostawiony sam sobie, gdyż oprócz ojców i matki ich zmuszone do pracy zarobkowej, połowę doby pozostają w fabryce lub wogóle poza domem, a dziecko wychowuje ulica, pełna „surowców“ godnej politowania opuszczonej dziatwy. Miałem nieraz sposobność obserwowania takich osobników i przekonałem się, jak demoralizacja płynie tu szerokim strumieniem, a źródłem jej jest znowu nędza—nędza materjalna klas najniższych.

Trzecia przyczyna demoralizacji mniej straszna w skutkach, nieco już arystokratyczniejszej natury, jest kwestją indywidualną rodziców, wypływającą ze złego pojmowania sprawy wychowawczej obok zmanierowanego ich pojęcia o honorze i ambicji jednostki—słowem, ubóstwo intelektualne. Oto mała ilustracja.

Chłopiec, który uderzył w twarz swoją koleżankę za to, że swoją osobą przeszkodziła mu jechać trotuarem na trycyklu, usposobiony następnie w klasie słowem nauczyciela do uznania swej winy, w przystępie poczciwej skruchy przeprosił pocałowaniem ręki pokrzywdzoną. Matka zaś śpieszy oświadczyć nauczycielowi swoją pretensję, że w ten sposób „ukarał“ jej dziecko. —Objaw charakterystyczny.

Trzebaby jednocześnie ze szkołą modyfikować fałszywy światopogląd rodziców, czyli kształcić dwa pokolenia razem. Przy takich tylko warunkach wychowanie moralne dzieci stałoby się daleko konkretniejsze. Ale cóż, kiedy praktyka życiowa dowiodła, że próby takiego kontaktu kończyły się zwykle fiaskiem.

Do wykroczeń na terytorjum szkoły należy odnieść istniejące złodziejstwo, które chociaż nie grasuje epidemicznie, jednak powtarza się nieubłaganie. Mimo wszelkie ostrożności i wytężoną w tym kierunku uwagę nauczycieli na tępienie tego rodzaju skłonności, giną od czasu do czasu książki, kalosze, czapki i inne rzeczy dzieci.

Na wszystkie przestępstwa i wykroczenia przeciw regulaminowi szkoła, ograniczając swój repertuar kar nawet naturalnych do minimum, reaguje swoim wpływem moralnym. Że system ten jest wystarczający i skuteczny, najlepszym tego dowodem jest fakt, że liczba przewinień wszelkiego rodzaju wobec ilościowego rozwoju szkoły nie powiększa się, ale owszem maleje. Sporadyczne przedtym wypadki stosowania chłosty lub karania „kozą,“jako środki bezkrytyczne, szkoła dziś uważa za fakty minione bezpowrotnie. W ostatecznym razie, po zrezygnowaniu ze wszystkich wpływów moralnych względem danego osobnika, szkoła stosuje środek ostateczny, mianowicie wydalenie terminowe.

Przy ogólnym przeglądzie stanu szkoły naszą uwagę zajmuje fakt pewnej rozbieżności i dalekiej nieproporcjalności liczby dzieci w oddziałach wstępnych w porównaniu z liczbą kończących szkołę. Sprawozdanie szkolne za rok 1909/10 wykazuje, że w oddziałach wst. było 586 dzieci, a tymczasem ukończyło szkołę zaledwie 28.

Czy przyczyna tego objawu nie leży czasami w wadliwym ustroju wewnętrznym, a tymbardziej, czy nie kryje się w łonie mechanizmu naukowo-wykładowego szkoły? Otóż tak źle nie jest. Pierwszą przyczyną takiego stanu rzeczy jest ta mianowicie konjuktura, że ilościowy rozwój szkoły zrobił wielki krok naprzód dopiero w latach ostatnich i stosunek dzieci kończących szkołę do wstępujących zmieni się, jeżeli przyjmiemy pod uwagę, że przed sześciu laty oddziały wstępne obejmowały liczbę dzieci o połowę mniejszą od obecnej. Nie uznając i tego drugiego stosunku za objaw normalny, bezpośrednich czynników tej anormalności szukać należy w łonie społeczeństwa, a raczej w ogólnej właściwości ducha czasu. Nasze społeczeństwo fabryczne stoi obecnie w tym przejściowym stadjum ewolucji kulturalnej, że czuje potrzebę oświaty, ale zapatruje się na nią krańcowo materjalnie. Edukację mierzy umiejętnością czytania i pisania, a pogłębienie tej nauki ignoruje. Znaczny procent naszych dzieci dlatego opuszcza szkołę przed jej ukończeniem bez uwzględniających powodów. Szczególniej to dotyczy dziewczyn, których mały procent zaledwie wytrwa w szkole do jej ukończenia. Jest to już wzgląd, który leży po za kompetencją szkoły, paraliżujący całkowite odegranie jej roli oświatowej w tej szerokiej mierze, jaką zakreśliła sobie w swym założeniu.

A, Jaros.

O ważności metod praktycznych w arytmetyce.

Arytmetyka, jako przedmiot nauki szkolnej, ma znaczenie dwojakie: jedno—wprowadzenie umysłu ucznia w świat stosunków ilościowych, danie mu pierwszych podwalin myślenia ścisłego, położenia fundamentu pod dalszą naukę matematyki; drugie znaczenie arytmetyki, znaczenie utylitarne, polega na nauczeniu wykonywania rachunków. Gdyby ktoś na plan pierwszy wysuwał utylitarne znaczenie arytmetyki, głosząc, że przedewszystkim dla człowieka jest ważną umiejętność rachunku wobec potrzeb, stawianych przez życie; gdyby więc ktoś znaczenie kształcące arytmetyki podporządkowywał znaczeniu jej praktycznemu i stąd wyciągał wnioski metodologiczne, nie zawahalibyśmy się nazwać go doktrynerem. Niemniej jednak jest doktrynerstwem, gdy, mając na uwadze tylko kształcące znaczenie arytmetyki, zaniedbuje się jej znaczenie utylitarne. Znaczenie kształcące arytmetyki jest ważne ze względu na obecne i dalsze życie umysłowe ucznia, znaczenie zaś jej utylitarne jest doniosłe dla całego życia praktycznego, które niejednokrotnie zmusza do wykonywania rachunków. Obok sztuki biegłego czytania i pisania, sztuka biegłego rachunku jest warunkiem nieodzownym życia obywatelskiego. Przy

nauczaniu arytmetyki na obydwa jej znaczenia należy uwagę zwracać. Traktując arytmetykę, jako naukę, nie należy zapominać, że przez uczenie się arytmetyki uczeń ma zdobyć i opanować umiejętność rachunku.

Niestety na tę drugą stronę arytmetyki zazwyczaj mniejszą zwraca się uwagę. Nauczyciele, *w zasadzie* nie negując znaczenia umiejętności rachunku, nie uwzględniają jej należycie w nauczaniu, poprostu dlatego, że w większości wypadków nie zdają sobie sprawy z tego, jakie braki ma stosowany przez nich sposób nauczania; oni sami, zaabsorbowani jednostronną działalnością nauczycielską, naogół zamało mają styczności z życiem praktycznym, specjalnie handlowym, by móc poznać lepsze pod względem praktyczności metody rachunku. Szanujący się nauczyciel uważa zresztą wszelką „praktyczność“ za uwłaczającą zawodowi i nauce i dlatego skłonny jest lekko traktować praktyczną stronę nauki arytmetyki. Nawet nauczyciel, chętnie śledzący za nowemi poglądami w dydaktyce matematyki, nie zadaje sobie trudu, by z punktu widzenia praktyczności poddać krytyce technikę rachunku. Nawet inteligientny nauczyciel, który studjuje dziedziny, pokrewne przedmiotowi przezeń wykładanemu, nie pomyśli o zajrzeniu do traktatów t. zw. arytmetyki handlowej, nie spodziewa się bowiem znaleźć tam cośkolwiek dlań przydatnego. A tymczasem sprawy tej nie należałoby bagatelizować; jest ona dość ważną, by warto było nad nią się zastanowić, i na to właśnie pragnę zwrócić uwagę wykładających arytmetykę.

Ażeby naukę rachunku postawić racjonalnie, musimy uprzytomnić sobie, jakie wymagania stawia tej umiejętności praktyka, i musimy poznać, jak wymaganiom tym starają się czynić zadość ci, co najwięcej z rachunkami praktycznemi mają do czynienia,

t. j. handlowcy. [1]) Jeżeli rachunek traktujemy, jako sztukę praktyczną, to żądamy od niego, aby prowadził nas do żądanego rezultatu kosztem możliwie najmniejszego wysiłku myśli i z najmniejszą stratą czasu. Z dwuch metod rachunku ta jest lepszą, która najmniej czasu zajmuje i najmniej męczy, a ekonomja czasu i ekonomja energji myślowej zazwyczaj idą w parze. Braki arytmetyki szkolnej pod tym względem są oczywiste i dają się we znaki, ilekroć wypada rachunki wykonywać lub wykonane sprawdzać. Najintensywniej braki te uwydatniają się w zetknięciu się z handlem, to też nic dziwnego, że każdy, przygotowujący się do zawodu handlowego, musi zaczynać od tego, że przekreśla lwią część reguł arytmetyki szkolnej, jako rzecz mało przydatną, a nieraz krępującą. Przez porównanie ogólnych zasad t. zw. arytmetyki handlowej z podstawami arytmetyki szkolnej najlepiej możemy poznać, w jakim kierunku arytmetyka szkolna wymaga przekształcenia i ulepszenia.

T. zw. arytmetyka handlowa wykonywa te same działania, co arytmetyka szkolna, ale posiłkuje się przytym wyrobionemi przez praktykę uproszczonemi sposobami, dającemi znaczną oszczędność czasu i energji myślowej. Nabycie wprawy w posługiwaniu się praktycznemi metodami działań nie wymaga więcej czasu i trudu, niż wprawienie się w wykonywanie działań zwykłemi sposobami szkolnemi, a znaczenia

---

[1]) Wprawdzie technicy, fizycy i astronomowie również wiele rachunków wykonywać muszą, ale oni ułatwiają sobie zadanie przez to, że niejako unikają rachowania, zastosowując tablice, arytmometry, linijki logarytmiczne i t. p., podczas gdy handlowcy nie omijają rachunku, lecz starają się go jaknajbardziej upraszczać. Dlatego istotnych uproszczeń rachunkowych szukać należy li tylko u handlowców.

kształcącego arytmetyki metody praktyczne zupełnie nie zmniejszają. Wobec tego jest wprost rzeczą konieczną, aby *od samego początku nauki arytmetyki* dzieci przyzwyczajały się do metod rachunkowych praktycznych. Tylko wtedy będzie można osiągnąć to, aby ludzie naogół umieli rachować biegle.

Najprostsze działanie—dodawanie—przedstawia naogół dla przeciętnego człowieka trudności, gdy jest kilka lub kilkanaście dodajników. Częstsze powtarzanie tego działania nuży niezmiernie, a to właśnie dlatego, że zazwyczaj wykonywa się je tak, jak tego uczą w szkole, nie uwzględniając żadnych wskazań praktyki. Gdy rachmistrz praktyk widzi, jak ktoś dodaje, szepcząc: 6 a 5—11, 11 a 3—14, 14 a 7—21, to nie może powstrzymać się od pobłażliwego uśmiechu i myśli sobie: co za niedołęstwo! Istotnie, z punktu widzenia praktyki można bez przesady powiedzieć: ludzie naogół nie umieją dodawać!

Niestety, ta sama uwaga z tą samą słusznością da się zastosować i do każdego innego działania arytmetycznego. Nie uważam za właściwe wdawać się tu w szczegóły, bo celem niniejszego referatu nie jest pouczenie, lecz tylko zwrócenie uwagi. Potrzeba, aby nauczyciele arytmetyki wiedzieli, że wszystkie działania na liczbach całkowitych i ułamkowych dopuszczają liczne uproszczenia rachunkowe, ułatwiające robotę, oszczędzające czas i pracę; potrzeba, aby na te uproszczenia nie zapatrywano się, jak na ciekawe „kawały,“ albo jak na rzeczy, obchodzące tylko kupców; potrzeba, aby uproszczenia te uznano za zasadniczo ważne, za praktycznie niezbędne i aby do nauczania arytmetyki wprowadzano je systematycznie od samego początku. Wtedy może ludzie przestaną patrzeć na rachujących biegle, jak na sztukmistrzów, bo zaiste w ogólnych zasadach t. zw. arytmetyki handlowej nie-

ma żadnych „sztuk“: jest tam tylko zdrowe, racjonalne postawienie sprawy praktycznej na gruncie praktycznym.

Dotychczas mówiłem wyłącznie o znaczeniu praktycznych metod wykonywania działań w arytmetyce. Ale jeżeli wnikniemy w zwykły szkolny program arytmetyki, to i tam względy praktyczne nakażą nam uczynić pewne zmiany.

W handlu, w fizyce, w technice o wiele częściej mamy do czynienia z liczbami przybliżonemi, niż z dokładnemi. Przy wszelkich rachunkach w olbrzymiej większości wypadków potrzebny nam jest wynik z pewnym określonym przybliżeniem. Rachunek przybliżony winien zająć poważne miejsce w programie arytmetyki. Przyzwyczajenie ucznia do myśli, że danym liczbom i wynikom działań na nich najczęściej towarzyszą błędy,—błędy, ujęte w pewne wiadome granice—może i w znaczeniu kształcącym odegrać ważniejszą rolę, niż wszelkie łamańce na tle sparodjowanego dyskonta weksli albo inne gimnastyczne zadania, pozbawione sensu praktycznego i znaczenia teoretycznego.

Kładzenie nacisku w nauce o proporcjonalności na proporcje, przyzwyczajanie uczniów do tego, aby myśl ich, niby nić po dziurkach kanwy, szła po gotowych formułach proporcji, znajduje już dziś słuszną krytykę w obozie pedagogów matematyków, dlatego na tej kwestji pozwalam sobie dłużej nie zatrzymywać się. Natomiast poruszę inny dział programu arytmetyki: naukę o procentach.

Współczesne życie ekonomiczne i społeczne wymaga od każdego człowieka, chcącego w nim się orjentować, znajomości rachunku procentowego. Bez rachunku odsetek nie obywa się niemal żaden referat, mający jakąkolwiek styczność ze statystyką, nie mó-

wiąc już o głębszych badaniach naukowych. A dajmy np. przeciętnemu człowiekowi tabelkę zaludnienia 10-u gubernji Królestwa Polskiego i zażądajmy, aby wyraził zaludnienie każdej gubernji w odsetkach ogólnego zaludnienia Królestwa; niewątpliwie wielu ludzi namozoli się przy rozwiązywaniu tego zadania. A dzieje się to dlatego, że w szkole z rzeczy łatwej, prostej robi się rzecz tak trudną, że przeciętny uczeń ledwie się z nią uporać może. W wykładzie szkolnym procenty nabierają jakiegoś charakteru mistycznego; dla opanowania ich rzuca się na nie sieci w postaci kunsztownych proporcji, a tymczasem doprawdy trudno jest pomyśleć coś prostszego, niż rachunek procentów w t. zw. arytmetyce handlowej. Zastosowanie rachunku procentów niby do zagadnień praktycznych, przedewszystkim do dyskonta weksli, zakrawa w wykładzie szkolnym na przykry żart: uczy się dzieci takich rzeczy, które teoretycznie żadnego zgoła znaczenia nie mają, czyni się to niby przez wzgląd na potrzeby praktyki, a tymczasem z punktu widzenia praktyki szkolne traktowanie dyskonta weksli jest poprostu—nonsensem, że użyję wyrażenia dosadnego, ale nie przesadnego! Zachodzi tu rzeczywiste nieporozumienie, które domaga się usunięcia, nie wolno bowiem gnębić umysłów dzieci sparodjowaną teorją dyskonta weksli, a w szczególności chimerą t. zw. dyskonta matematycznego. Korzyść stąd żadna, a szkoda znaczna.

Tezę swoją streszczam w ten sposób:

Przy nauczaniu arytmetyki można bez uszczerbku dla jej znaczenia kształcącego *i należy* ze względu na jej znaczenie praktyczne *szeroko uwzględniać metody i zasady rachunkowe, o których poucza t. zw. arytmetyka handlowa.*

Kończę małą uwagą. Wyżej powołuję się kilka-

krotnie na *arytmetykę handlową*, kładąc zawsze przed temi wyrazami omówienie „*t. zw.*“ Istotnie bowiem arytmetyka handlowa tylko w części specjalnej, rozważającej rachunki, dotyczące pewnych rodzajów interesów kupieckich, jest właściwie tym, co głosi jej nazwa; część jej zaś ogólna, ucząca racjonalnego wykonywania rachunków z uwzględnieniem zasady ekonomji czasu i pracy, zasługuje raczej na miano arytmetyki *życiowej*, gdyż we wszelkich rachunkach, trafiających się w życiu, może i winna mieć zastosowanie.

Dr. Michał Feldblum.

Przez muzeum szkolne w Kopenhadze.

Przechodzimy przez parę niewielkich pokojów, zastawionych urządzeniami szkolnemi i pomocami naukowemi obficie, ale nieco bezładnie i niesystematycznie. Oprowadza nas nauczyciel szkoły miejskiej. W przejściu słuchamy objaśnień co do charakteru szkół i sposobów nauczania. Szkoły miejskie (kommuneskoler) w Danji obejmują okres nauczania od lat 6 do 14 i wkraczają właściwie w zakres szkół średnich. Całkowity kurs, dla chłopców i dziewcząt niemal taki sam, trwa w ciągu lat 8, czemu odpowiada 8 klas szkoły. Każda klasa ma równoległą pomocniczą dla uczniów słabych, którzy nie mogą iść z klasą zwykłą, posiadającą do 40 uczniów. Kurs nauk w obu takich klasach jest jednakowy; klasa równoległa, obliczona na małą ilość uczniów (5 do 10), umożliwia nauczycielowi ciągłe sprawdzanie wiadomości dzieci niezdolnych lub nierozwiniętych. Doświadczenie wykazuje jednak, że dzieci, które dostały się do klasy pomocniczej, idą przez takie klasy aż do ukończenia szkoły.

Rok szkolny rozpoczyna się w kwietniu, egzaminy roczne przypadają w marcu. Program nauk prócz języka ojczystego, który w klasie I zajmuje 10 godzin tygodniowo, w II, III i IV—9, w V—8, w VI—7, w VII—6, a w VIII—5, jest bardzo zbliżony do pro-

gramu naszych szkół średnich. Nauka religji, prowadzona przez nauczyciela lub nauczycielkę, jest obowiązkowa.

Bardzo wiele miejsca na lekcjach religji, gieografji i historji zajmują artystycznie wykonane obrazy, objęte w podłużną ramę i przytwierdzona do jednej ze ścian pokoju szkolnego. Są tu przepiękne obrazy (francuskiej firmy Burnand), odnoszące się do życia Chrystusa, są całe epoki z historji Grecji i Rzymu, które w miarę opowiadania nauczyciela przesuwają się przed oczyma ucznia, jako jego żywe i niezatarte odpowiedniki. Przy nauczaniu gieografji obok dokładnych map zwykłych i wypukłych, uczeń patrzy na artystycznie wykończony krajobraz, odnoszący się do udzielanych mu wiadomości o położeniu, powierzchni florze i faunie lub o kulturze narodu. Takich obrazów w dziale historji i gieografji jest ogromnie wiele; każdy wykład teoretyczny znajduje tu swoje odbicie i uzmysłowienie. W dziale gieograficznym zauważyłam parę ładnych widoków naszego kraju. Mniej szczęścia w szkołach duńskich ma historja naszego narodu. Na zapytanie, czy dzieci otrzymują wiadomości z dziejów Polski, otrzymałam odpowiedź, że nauczanie naszej historji nie jest pedagogiczne, poucza bowiem o ciągłych walkach wśród samego narodu i braku jedności i dlatego w całkowitym kursie historji zostaje pominięte.

Używanie obrazów przy wykładach jest stosowane do wszystkich przedmiotów. Podczas lekcji przyrody nauczyciel na tablicy wykonywa kolorowemi kredkami potrzebny do wykładu rysunek. Widziałam parę takich rysunków, już przygotowanych do wykładu przez tegoż nauczyciela, który nas oprowadzał po muzeum. Są one podobno bardzo łatwe do wykonania nawet dla osób, pozbawionych zupełnie zdolności w tym kierun-

ku, a wyglądają nadzwyczaj ładnie. Przy szkołach w Kopenhadze odbywają się specjalne wykłady tej niedościgłej napozór dla wielu naszych nauczycieli umiejętności szybkiego wykonywania rysunku na tablicy podczas wykładu.

. . . .

Obok pomocy naukowych używanych w szkołach duńskich, zgromadzono w muzeum wiele okazów ze szkół angielskich, francuskich, niemieckich, a nawet z Indji i Chin. Można więc tutaj znaleźć pole do porównań różnych sposobów nauczania, można zdobyć dużo wiadomości o systemach pedagogicznych innych narodów.

Na zakończenie naszej rozmowy z pełnym zapału dla swego fachu Duńczykiem przypadło pytanie o kary, stosowane w szkole. „Jeden jest tylko rodzaj kary— kara cielesna.“ Nauczyciel był zmieszany tym wyznaniem i tłumaczył, że gdyby w szkole duńskiej nie bito uczniów, to uczniowie biliby nauczycieli. To ostatnie wydało mi się możliwym, gdy patrzałam na rozhukane młode pokolenie Duńczyków, spędzające nietylko krótki okres wakacji, ale każde pogodne popołudnie nad brzegiem tak silnego żywiołu, jakim jest morze.

Każdy nauczyciel w Danji zapytany, jakie szkoły w Europie uważo za najlepsze, odpowie: duńskie i szwedzkie. Sądząc z tego, co widzieć mi się udało, mogę przypuszczać, że jest w tym bardzo wiele prawdy. Niestety, czas wakacyjny (trwający od 15 lipca do 15 sierpnia) uniemożliwił mi zwiedzenie szkół i przyjrzenie się im zblizka. Mimo to obejrzenie muzeum szkolnego w połączeniu z wyczerpującym objaśnieniem dyżurującego nauczyciela dało mi możność uzmysłowienia sobie tego, co w szkołach duńskich się dzieje. Ciekawam, jak my poradzilibyśmy sobie z takim gościem podczas wakacji? Dokąd należałoby go zaprowadzić, aby mu dać możność przyjrzenia się naszym

sposobom nauczania, urządzeniom wewnętrznym szkół, pomocom naukowym? Takie wizyty wzajemne oddałyby nam bardzo wiele usług i korzyści. Pomińmy na razie cudzoziemców, ci zaglądają do nas rzadko, a weźmy pod uwagę nauczycieli ludowych z dalekich zakątków naszego kraju, nanczycieli szkół średnich na prowincji, Galicję, która tak mało wie o naszych szkołach w ostatnim pięcioleciu. Zdaje się, że w naszym kraju tylko Lwów posiada od niedawna swoje muzeum szkolne o charakterze jednak czysto lokalnym galicyjskim. W Warszawie, gdzie w ciągu lat ostatnich szkoły średnie stały się niemal punktem środkowym w dążeniu do udoskonaleń na polu kształcenia młodych pokoleń, nie stworzyliśmy dotąd żadnej instytucji, któraby choć w części odpowiadała naszym potrzebom w tym kierunku. Istnieje tylko „Uranja,“ instytucja handlowa, posiadająca z zadaniami muzeum szkolnego cech wspólnych, jak dotąd, bardzo niewiele. Czy, wyszedszy stamtąd, nauczyciel będzie miał pojęcie, jak uczymy w naszych szkołach i do czego nas doprowadziły lata doświadczeń i pracy?

Mówiono niedawno dosyć dużo o urządzeniu wystawy pedagogicznej w Warszawie. Zdaje się jednak, że wskutek zbyt wielu trudności i przeszkód projekt ten został odłożony do szczęśliwszych czasów. Wystawa—zjawisko to ze wszech miar pożyteczne, lecz przemijające. Stwórzmy coś trwalszego, co nietylko będzie chwilowym pokazem naszego dorobku pedagogicznego i do pewnego stopnia reklamy, a stanie się jego pomnikiem na długie lata i pobudzi do nowych usiłowań. Ostatni okres czasu, przeżywany w szkolnictwie, domaga się tego bardzo. Jesteśmy przecież ciągle niewolnikami intuicji, błądzącemi w ciemnościach ku nowym drogom na los szczęścia. Nasza wiedza pedagogiczna to właściwie nasze doświadczenia pedagogicz-

ne. I nie może być inaczej. Nie otrzymaliśmy żadnej spuścizny. Dążenia szkoły rosyjskiej zrodziły w czasach naszych nienawiść ku najbliższej przeszłości i jedyne hasło: oby tylko inaczej!

Swobody mamy wiele, tak wiele, że niema bodaj dwuch szkół średnich o ściśle jednakowym programie nauk, a metod nauczania mamy tyle, ilu nauczycieli.

Czy nie czas byłoby pomyśleć o utworzeniu jakiegoś całokształtu pracy pedagogicznej, o zebraniu materjału do porównań, zestawień wyboru, prób?

Z. P.

Rola zbiorowisk w wykładzie nauk przyrodniczych.

Celem, do którego dążyć powinien każdy nauczyciel nauk przyrodniczych, jest gruntowne zaznajomienie ucznia z otaczającą przyrodą, obudzenie w nim zamiłowania do nauk przyrodniczych i przygotowanie go do ewentualnej dalszej pracy samodzielnej w tym kierunku.

Skoro mówimy o tych celach nauczania przyrody, wydają nam się one nietylko jedynie słusznemi, lecz i niezmiernie prostemi, zrozumiałemi same przez się. A przecież i dziś jeszcze nie są one ogólnie w praktyce uznawane. Dawniej zaś, zupełnie się z niemi nie liczono.

Nauczyciel przyrody opisywał uczniom sucho i mniej lub więcej dokładnie jakąś roślinę czy zwierzę, zwracał szczegółowo uwagę na formy zewnętrzne, pomijając natomiast milczeniem czynności organizmów i ich sposób życia i wreszcie sam zaliczał, lub też kazał uczniowi określić, do jakiego typu, rzędu, rodziny, rodzaju i gatunku dany osobnik należy. Przytym, opisując drobiazgowo wszelkie cechy zewnętrzne istot żywych, nie troszczono się jednak bynajmniej o to, aby je uczeń istotnie widział, aby mógł je rozpoznać w naturze.

Klasyfikacja i systematyka roślin i zwierząt były od czasów Linneusza jedyną treścią wykładu nauk

przyrodniczych. To, co znakomity przyrodnik szwedzki stworzył jako środek do osiągnięcia celu, zostało z czasem wprowadzone w życie przez nauczycieli przyrody jako sam cel ostateczny. Posunięto się w tym aż tak daleko, iż nikomu wprost nie przychodziło do głowy, aby można uczyć inaczej. Wyrazem ówczesnych zapatrywań na tę sprawę jest zdanie Leunisa, iż głównym celem nauczania przyrody jest doprowadzenie ucznia do samodzielnego określania roślin, czy zwierząt.

Poznawana w ten sposób przyroda nie mogła naturalnie interesować ucznia. Nie należy się dziwić, iż nauki przyrodnicze stały w szkole prawie na ostatnim planie, zaliczane przez uczniów do przedmiotów równie suchych jak np. znienawidzona przez ogół dzieci szkolnych gramatyka, znacznie mniej lubiana niż np. historja—gdyż tu poznawano przynajmniej związek przyczynowy faktów, zaś nauczyciel przyrody opowiadał o roślinach i zwierzętach, których uczeń przeważnie nigdy w życiu nie widział; zresztą chęci bliższego ich poznania, zainteresowania się ich życiem nie umiano w nim obudzić, gdyż nie dbano o to wcale.

Dopiero w II-ej połowie XIX-go w. kiedy nauki przyrodnicze zrobiły tak wielki krok naprzód, kiedy różne odkrycia i badania przedstawiły przyrodę z zupełnie nowej strony, odezwało się nieśmiałe początkowo dążenie, aby i metodę nauczania tych nauk udoskonalić i zmienić.

Badając poglądy przyrodników i pedagogów z owej epoki uznać musimy, iż właściwie pierwsze objawy późniejszego dążenia do reformy spotykamy już w r. 1832 w „Zasadach metodyki nauk przyrodniczych“ Lübena. Nie można tego jeszcze nazwać reformą, Lüben podaje jednak szereg obowiązujących nauczyciela przyrody zasad, które krańcowo odbiegają od ducha

epoki. Między innemi żąda on np., aby nauczyciel zaczynał od opisywania ciał przyrody ojczystej i wogóle bardziej dziecku znanych, aby każdy wykład stanowił zamkniętą w sobie całość i opierał się na wiadomościach poprzednich, aby wreszcie dać uczniowi pojęcie jedności w przyrodzie.

Za główną zasługę Lübena uważać należy sformułowane żądanie, aby uczeń sam dany materjał obserwował i, o ile możności, poznawał go w naturze.

Tego rodzaju poglądy były, jak na owe czasy, wprost przewrotowemi, a jednak, mimo ich wypowiedzenie, nie posunął się Lüben wiele naprzód w stosunku do swoich poprzedników. On również za jedyny i ostateczny cel nauczania przyrody uważa znajomość klasyfikacji i systematyki.

Z czasem poglądy takie ulegać jednak poczynają stopniowej choć powolnej zmianie. W miarę rozwoju nauk przyrodniczych rosną i dążenia do reformy sposobu ich nauczania.

Przyjmować się poczyna w nauce nowy pogląd, iż w naukach przyrodniczych mamy do czynienia nie z oddzielnemi klasami i poszczególnemi typami osobników, lecz z bardzo skomplikowaną i z różnych, zależnych od siebie składników zbudowaną całością.

W 1845 r. jeden z największych na owe czasy znawców nauk przyrodniczych Humboldt, wypowiada w swoim „Kosmosie“ zdanie, iż przyroda jest całością, którą ożywiają i wprawiają w ruch jej własne siły wewnętrzne.

Następnie spotykamy się ze zdaniem Leuckarta, tak bardzo różniącym się od poglądów poprzednich, iż celem nauczania zoologji jest nietylko opis poszczególnych form zwierzęcych i pewne ugrupowanie osobników, lecz przedewszystkim wykazanie celowości, przeznaczenia tych form. Rossmässler znów żąda, aby

w szkole średniej nie opisywać i nie systematyzować roślin i zwierząt, lecz uczyć ogólnej „historji przyrody,“ dać uczniowi tę przyrodę poznać jako całość i nauczyć ją kochać.

W dalszym ciągu trudno już wyliczać wszystkich propagatorów nowego kierunku, wystarcza powiedzieć, iż poglądy te znajdowały coraz większą ilość zwolenników. Coraz bardziej przyjmować się poczęło mniemanie, iż nie dosyć jest dać uczniowi możność klasyfikowania i systematyzowania roślin i zwierząt, iż trzeba szkolnemu nauczaniu przyrody nadać charakter biologiczny. W ostatnich już prawie latach minionego stulecia rozpowszechniło się przekonanie, iż chcąc, aby uczeń nabrał istotnego pojęcia o przyrodzie, trzeba wykładać nauki przyrodnicze *metodą biologiczną*.

Biologja—nauka o życiu; metodą biologiczną nazwano więc taką metodę, zapomocą której bada się nietylko cechy zewnętrzne organizmów, lecz poznaje się wszystkie strony ich życia—miejsce zamieszkania, rodzaj pożywienia, tryb życia, ich wzajemny stosunek pomiędzy sobą i stosunek do otaczającej przyrody martwej.

Podług metody biologicznej żadne zjawisko nie powinno być abstrahowane, lecz wypływać musi jedno z drugiego, łączyć się z innemi zjawiskami zapomocą licznych i skomplikowanych skojarzeń. Przedewszystkim więc, przy nauczaniu tą metodą forma zewnętrzna danego organu powinna być przedstawiona jednocześnie z jego czynnością i w związku z nią. Następnie wykazywać się powinno związek pomiędzy miejscem zamieszkania a trybem życia organizmów, przyczym nie wystarcza powiedzieć, że dany osobnik tu lub tam mieszka—trzeba jeszcze wyjaśnić, dlaczego w tym miejscu właśnie znajduje on warunki pomyślne dla życia.

Istoty żywe połączone są z sobą i z otaczającą przyrodą martwą tysiącznemi węzłami. My nie znamy jeszcze wszystkich tych nici, nie *wiemy* o jedności w przyrodzie, *domyślamy* się jej tylko, należy jednak uczniom wykazać, iż więzy te istnieją, iż zerwanie każdego z nich pociągnęłoby za sobą zmiany zasadnicze. Łatwym do objaśnienia przykładem służyć tu może stosunek wzajemny owadów do roślin owadopylnych.

Metoda biologiczna znalazła odrazu bardzo znaczną ilość zwolenników, i po krótkiej zresztą walce pomiędzy starym, a nowym systemem została ogólnie prawie przyjęta w nauczaniu.

Pierwszym, kto oparł metodę tę na podstawach pedagogicznych, i kto istotnie już na miano reformatora zasługuje, był nauczyciel przyrody z miasta Kiel w Niemczech, Fryderyk *Junge*.

Rok 1885, data wydania książki Jungego „Dorfteich als Lebensgemeinschaft,“ w której wystąpił on ze swoją reformą, stała się przełomową w dziejach metodyki wykładu nauk przyrodniczych.

Specjalne znaczenie ma praca Jungego dla metody biologicznej.

Junge bowiem wypowiada żądanie, aby na każdy osobnik patrzeć w nauczaniu przyrody z punktu widzenia biologicznego. Uczeń powinien wiedzieć nietylko jak wyglądają istoty żywe, lecz i jakie są ich czynności życiowe, powinien rozumieć zależność sposobu życia od miejsca zamieszkania i rodzaju pożywienia, pojmować wzajemne oddziaływanie na siebie różnych osobników.

Jak uczyć, aby ten cel osiągnąć, w jaki sposób wprowadzić metodę biologiczną w życie? Wszak nie wystarczy tu ani morfologja, ani klasyfikacja, ani systematyka. To też Junge dochodzi do przekonania, iż

kurs nauk przyrodniczych podzielić trzeba nie na morfologję, systematykę, anatomję i t. d., lecz na t. zw. *zbiorowiska* i podług nich naukę przyrody prowadzić.

Zastanowić się teraz należy:

1) w jaki sposób powstało i co oznacza pojęcie zbiorowiska, i

2) co rozumiał Junge przez podział kursu nauk przyrodniczych podług zbiorowisk?

Otóż samo pojęcie zbiorowiska nie jest dziełem Jungego. Twórca jego był znany przyrodnik niemiecki *Möbius*, który terminu tego używa poraz pierwszy w dziele swym „O ostrygach i społeczeństwach ostryg,“ wydanym w r. 1877. Möbius miał w Kiel, w r. 1870, szereg wykładów zoologji dla nauczycieli tamtejszych szkół miejskich. Przeplatał on często wykłady wskazówkami metodycznemi. Junge był jednym z gorliwszych słuchaczy Möbiusa przejął się on jego poglądami, i za jego radą ogłosił następnie drukiem samodzielną pracę „Dorfteich als Lebensgemeinschaft.“

Podług Möbiusa zbiorowisko jest to zbiór gatunków i suma indywiduów, które w miejscu, gdzie mieszkają, znajdują wszelkie warunki do pozostania i utrzynania się przy życiu—a więc: odpowiedni grunt, znośną temperaturę, dostateczną ilość pożywienia i t. d. Osobniki te wzajemnie oddziaływają na siebie, przez rozrost utrzymują się stale na danej przestrzeni w ciągu długiego szeregu lat, wreszcie znajdują się w każdym zbiorowisku w najwyższej ilości, w jakiej w danych warunkach egzystować mogą.

Jako przykład zbiorowiska podaje Möbius ławicę ostryg Szlezwicko-Holsztyńską, gdzie oprócz ostryg żyje mnóstwo innych gatunków, wzajemnie od siebie zależnych. Następnie opisuje Möbius jeden jeszcze przykład, który specjalnie illustruje tę podkreśloną przez niego cechę, iż każde zbiorowisko wytwarza naj-

większą ilość osobników danego gatunku, jaką może wyżywić, iż osobników tych nie będzie nigdy mniej, niż w danych warunkach egzystować może.

W okolicach miasta Kiel do pewnego stawu, który przez lat 3 był osuszony i zasiany owsem i koniczyną, wpuszczono 30000 jednorocznych karpi, które po trzech latach dają 40000 funtów ryby jadalnej. Otóż, aby osiągnąć zysk większy, wpuszczono kiedyś do stawu więcej niż 30000 karpi. Okazało się, iż ryb było istotnie więcej, w sumie jednak ciężar ich wynosił również tylko 40000 funtów. Ta ilość pożywienia, jaką mógł dać staw przez 3 lata, starczała widocznie na wyżywienie najwyżej 40000 funtów ryby. Fakt ten, podług Möbiusa dowodzi, iż każdy obszar zbiorowiskowy osiąga w jednym pokoleniu najwyższą ilość osobników danego gatunku, jaką wytworzyć i wyżywić jest w stanie.

Junge przeistoczył do pewnego stopnia pojęcie Möbiusa. Według niego, zbiorowisko jest to grupa osobników, które żyją razem, gdyż podlegają jednym i tym samym wpływom fizycznym i chemicznym, są zarówno od siebie, jak i od całości zależne i wzajemnie na siebie i na tę całość oddziaływują.

Zestawienie tych dwuch poglądów Jungego i Möbiusa wykazuje znaczną pomiędzy niemi różnicę. Przedewszystkim określeniu Jungego brak charakterystycznej cechy określenia Möbiusa—pojęcia najwyższej ilości przedstawicieli danego gatunku w zbiorowisku.

Przyczyną, dla której Junge zmienił określenie Möbiusa, była prawdopodobnie niemożność podania go w szkole z powodu zbytniej trudności.

Otóż Junge uważa, iż każde zbiorowisko jest częścią składową jakiegoś zbiorowiska większego, iż wszystkie one razem tworzą to największe zbiorowisko—przyrodę całą. Uczeń powinien poznawać je sto-

pniowo, idąc od mniejszych do większych—do poznania całości.

Junge podaje jako przykład zbiorowiska pole, zasiane żytem, porosłe chwastem. I żyto i chwast rosną na tym samym gruncie, w tych samych warunkach światła, ciepła, powietrza i t. d. Jeśli wyplenić chwast, na miejscu jego wyrośnie żyto, ilość więc istot żywych będzie ta sama, tylko forma inna. Urodzaj nie może jednak przeciągać się do nieskończoności. Skoro sprzyjające warunki fizyko-chemiczne wyczerpią się, urodzaj minie, rozpocznie się znów przewaga chwastu. Junge wprowadza do pojęcia zbiorowiska pewien nowy pierwiastek, mający duże znaczenie moralne. Mianowicie dowodzi on, iż istoty żywe danego zbiorowiska nietylko zależą od siebie, nietylko walczą pomiędzy sobą o byt, zawzięcie rywalizują, lecz wyświadczają sobie wzajemne usługi.

W zbiorowisku takim, jak np. las—drzewa walczą pomiędzy sobą o pożywienie, o światło i wypierają jedne gatunki drugie. Mają one także niezliczonych wrogów wśród owadów, lecz i obrońców pośród ptaków. Z drugiej jednak strony owady wyświadczają ważną usługę roślinom owadopylnym. Stosunki wzajemnej zależności jednych osobników od drugich, oraz ich zależności od świata otaczającego, są w lesie stosunkowo łatwe do wytłumaczenia. Podobne warunki przedstawia pole, łąka, rzeka, staw i t. p. Nad stawem zatrzymuje się Junge dłużej, wszak książka jego nosi tytuł „Dorfteich."

W zastosowaniu do stawu podaje on plan szczegółowy, którego należy się trzymać przy podziale materjału podług zbiorowisk. Plan ten jest następujący:

Część I obejmuje wszystkich ważniejszych mieszkańców stawu ze świata zwierzęcego i na zakończe-

nie ogólne wiadomości o życiu zwierząt; następnie rośliny stawu i życie roślin.

Część II planu stanowi świat nieorganiczny stawu. A więc 1) woda, jej skład i znaczenie w przyrodzie; 2) dno—piasek, glina, muł, ich pochodzenie. Znaczenie części nieorganicznych dla stawu.

Część III. Zakończenie: przedstawienie stawu, jako całości—zwierząt, roślin i ciał nieorganicznych jako poszczególnych części tej całości.

Plan podobny ułożony być może z łatwością dla wszystkich zbiorowisk.

Otóż podług Jungego nauka przyrody w szkole polegać powinna na poznaniu zbiorowisk, z których składa się przyroda. Celem tej nauki ma być jasne i dokładne zrozumienie jedności życia w przyrodzie. Pojąć zaś istotę tego życia można tylko zgłębiając stosunki ciasnego koła roślin i zwierząt, jakim jest zbiorowisko. Poznając następnie coraz to rozleglejszy szereg zbiorowisk, uczeń poznaje także wszystkie ważniejsze objawy życia w przyrodzie, w związku ze zjawiskami świata nieorganicznego.

Prócz planu podaje Junge jeszcze szereg praw, obowiązujących nauczyciela przy takim układzie kursu. Prawa te są następujące:

1) Skoro już nauczyciel wymieni wszystkie formy zwierzęce i roślinne, wchodzące w skład danego zbiorowiska, rozpatrzyć trzeba każdy osobnik oddzielnie, z punktu widzenia jego zależności od innych, od warunków ciepła, światła, powietrza, wody i t. d., wreszcie określić trzeba jego znaczenie dla całości.

2) Pod koniec kursu należy zrobić zestawienie wszystkich organizmów poznanych, dla wykazania ich wzajemnych stosunków.

3) Każde zbiorowisko powinno być rozpatrywane jako część składowa następnego zbiorowiska większe-

go, przyczym nie trzeba zapominać, iż w skład zbiorowisk tych wchodzi także i człowiek.

4) W klasach wyższych jedno zbiorowisko i jego warunki miejscowe powinno być porównane z drugim, np. staw i las.

5) Zapoznawszy ucznia ze zbiorowiskami, spotykanemi w ojczyźnie, wspomnieć można i o zbiorowiskach dalszych.

6) Zestawiając materjał nauczania ze wszystkich dziedzin przyrodoznastwa, trzebą jednakże starać się jasno przedstawić jedność życia w przyrodzie.

Tę jedność w przyrodzie tłumaczy Junge tym, że objawy życia różnych istot, mimo wszelką różnorodność form, odbywają się jednak podług pewnych norm określonych, podług praw życia organicznego.

W ciągu ostatnich lat kilkunastu metoda biologiczna zyskała prawo obywatelstwa w Niemczech, Rosji i Ameryce, związana z nią tak blizko kwestja zbiorowisk, spotkała się początkowo również z entuzjastycznym przyjęciem. Trwało to jednak względnie niedługo; prawdopodobnie wskutek tego, iż zjawili się zaraz ludzie, którzy uchwycili się tej nowości dla własnej korzyści i nie umieli zdobyć dla niej szacunku uczonych. To też jakkolwiek metoda biologiczna znajdowała większe zastosowanie, reforma Jungego zaczęła pomału znaczenie swoje tracić.

Jak dalece nie rozumiano nieraz, czy też wprost nie chciano rozumieć Jungego, dowodzą najróżnorodniejsze określenia pojęcia zbiorowiska. Lay np. w swojej „Metodyce wykładu nauk przyrodniczych“ wyraża się w ten sposób: „Każdy osobnik tworzy ze swoim otoczeniem najbliższym—zwierzętami, roślinami, ludź-

mi, powietrzem, światłem, wodą i gruntem t. zw. zbiorowisko.“

Wogóle prędko bardzo zapomniano, iż zbiorowiska są tylko i być powinny pewnym sposobem ugrupowania materjału, środkiem pomocniczym dla metody biologicznej i to fałszywe zrozumienie samej idei przyniosło jej nie mało szkody.

W każdym razie jednak metoda Jungego miała dla metody biologicznej znaczenie bardzo doniosłe i posunęła ją znacznie naprzód. Proponowany przez niego podział kursu podług zbiorowisk przyjęty został w klasach niższych szkół pruskich przy t. z. biocentrycznym sposobie wykładu.

Nietylko jednak dla szkół niemieckich doniosłą była kwestja zbiorowisk. W kilkanaście lat po ukazaniu się pracy Jungego reforma jego odezwała się donośnym echem w Rosji i wywołała tu znów ożywiony ruch i dysputy. Rosyjskim reformatorom metody wykładu nauk przyrodniczych, gorącym zwolennikiem teorji Jungego, był profesor petersburskiego Instytutu leśnego, Kajgorodow.

W r. 1901 zaprowadzono w Rosji wykłady nauk przyrodniczych dla 3-ch klas niższych szkół średnich. Program wykładu w tych klasach ułożył właśnie prof. Kajgorodow.

Podług niego, celem nauczania przyrody w szkole jest nauczenie ucznia widzieć, słyszeć, rozumieć i kochać przyrodę. Za najlepszy środek do osiągnięcia tego celu uważa urządzanie wycieczek.

Program prof. Kajgorodowa ułożony został podług zbiorowisk Rosji Środkowej i wzorowany był na pracy Jungego. Kajgorodow wychodzi z tego założenia, iż ucznia należy nauczyć patrzeć na przyrodę, obserwować ją, interesować się i kochać wszystkie martwe, czy żywe przedmioty. Nie można nauczycie-

lom przyrody powiedzieć, w jaki sposób do tego celu dążyć powinni, można im tylko wskazać, na co uczniowie mają patrzeć, co obserwować, czym się interesować i co kochać—i tu Kajgorodow wskazuje zbiorowiska.

I znowu reforma Jungego wywołała spór zacięty, gorętszy może nawet jeszcze, niż w Niemczech. Ostatecznie jednak program Kajgorodowa wprowadzony został do klas niższych.

Pomiędzy poglądami Kajgorodowa, a Jungego istnieje jednak pewna różnica. Pedagogowi rosyjskiemu chodzi właściwie głównie o to, aby wyprowadzić ucznia z ciasnych i dusznych murów klasy na łono przyrody żywej, metody zbiorowisk użył on jedynie jako środka do porzucenia przestarzałej rutyny.

Po za reformą nauczania przyrody zasługą Kajgorodowa jest także wprowadzenie w Rosji coraz bardziej rozpowszechniającego się zwyczaju urządzania wycieczek.

U nas projekt nauczania przyrody według zbiorowisk przyjęty został przez Zjazd Przyrodników w r. 1907 dla klas niższych, jako sposób prowadzenia propedeutycznego kursu nauk przyrodniczych. Od tego czasu wszedł on w wielu szkołach w użycie.

Poznawszy istotę rzeczy i znaczenie zbiorowisk w metodyce nauk przyrodniczych, oraz głównych zwolenników tego systemu, zwrócić się teraz należy do poglądów obozu przeciwnego.

Zaznaczyć zaś musimy, iż przeciwników tych miała teorja Jungego od pierwszej prawie chwili bardzo wielu. Nie było to zresztą winą Jungego, lecz albo tych jego epigonów, którzy używali zbiorowisk jedynie jako modnej metody, albo wprost ludzi zazdrosnych, którzy wszędzie i zawsze znaleźć się muszą. Często spotkać można takie zdania, iż

„zbiorowisko jest to tylko czcza frazeologja, igraszka i modna chwilowo niedorzeczność.“ (Lay).

Znany przyrodnik-pedagog niemiecki, Schmeil, skądinąd gorący propagator idei Jungego, rozważa także metodę zbiorowisk krytycznie.

Przedewszystkim, mówi on, należy zdać sobie sprawę, czy w naszej przyrodzie ojczystej istnieją rzeczywiście zbiorowiska w istotnym znaczeniu tego słowa. Podług Schmeila wszystkie uchwycone przez Möbiusa cechy spotykają się istotnie w życiu morza, jezior, strumieni, stawów, wrzosowisk i drzew, wreszcie w życiu każdego prawie drzewa wraz z jego wrogami i obrońcami. O ile nawet wśród tych zbiorowisk spotkamy człowieka, nie zmienia to postaci rzeczy, ponieważ człowiek jest również istotą żywą, która na te warunki żywotne do pewnego stopnia wpływa. (Np. stosunek człowieka do zwierząt współbiesiadniczych, do pasorzytów i t. d.). Inaczej jednak rzecz się ma z łasem, polem, łąką, gdyż te znajdują się bezpośrednio pod opieką człowieka, przestałyby istnieć, jako takie, gdyby człowiek rękę opiekuńczą z nich usunął. Warunki przyrodnicze zmieniłyby się wtedy zasadniczo: rozrosłyby się chwasty, wyginęłyby natomiast rośliny uprawne; pole, las i łąka straciłyby swój charakter, przestałyby być tym, co przez te pojęcia właściwie rozumiemy.

Są to więc, tak je nazywa Möbius, zbiorowiska sztuczne, członkom ich brak jednego z głównych warunków: samodzielnej siły trwałego utrzymania się na danej przestrzeni przez rozrost. Zmienia to bardzo postać rzeczy.

Następnie zastanawia się Schmeil, czy wogóle pojęcie zbiorowiska może być użyte w szkole? Podług niego w tym znaczeniu, jakie mu nadaje Möbius stanowczo nie. Samo choćby pojęcie określonej i naj-

wyższej liczby przedstawicieli danego gatunku w zbiorowisku jest w szkole zgoła niepotrzebne, należy raczej do gospodarstwa leśnego, rolnego, czy rybnego.

Zbiorowiska więc we właściwym znaczeniu wyrazu, tak jak je rozumiał Möbius, nie mogą być podług Schmeila stanowczo w szkole brane pod uwagę. Natomiast nie należy bynajmniej pomijać zbiorowisk w szerszym znaczeniu. Czy uważać je za punkt wyjścia wykładu, czy też za sposób powtórzenia poznanego już materjału—jest to już podług Schmeila kwestją drugorzędną. Mylnym jest przekonanie, iż jedynie w zastosowaniu zbiorowisk leży zbawienie wykładu nauk przyrodniczych. Schmeil dowodzi, iż reforma zbawienna polegać może jedynie na pogłębieniu przedmiotu, na bardziej myślowym traktowaniu zjawisk, na większym zastosowaniu biologji. Zbiorowiska przedstawiają przyrodę jako organizm żywy, z tego powodu będą dla wykładu szkolnego zawsze bardzo ważne, ale nie najpoważniejsze. Tyle mówi Schmeil.

Jednym z zaciętszych przeciwników zbiorowisk okazał się prof. Połowcew, docent uniwersytetu petersburskiego.

Połowcew przyznaje wprawdzie Jungemu zasługę rozpowszechnienia metody biologicznej. Następnie jednak zastanawia się, czy z naukowego i pedagogicznego punktu widzenia można przyjąć w szkole podział materjału na zbiorowiska, zamiast na działy, wytworzone przez samą naukę.

Wogóle możliwym jest każdy sposób ugrupowania materjału, który nie sprzeciwia się nauce i odpowiada wymaganiom pedagogiki.

Rozpatrujac więc punkt pierwszy—naukową stroną przedmiotu, dochodzi Połowcew do przekonania, iż w większości wypadków te wzajemne stosunki zależności osobników od siebie i od warunków zewnętrz-

nych zaczynają być dopiero przez naukę poznawane. Kwestje te spotykają się na każdym kroku, przeważnie jednak mamy tu do czynienia z nieopartemi na doświadczeniu hypotezami, które często prowadzą do błędów zasadniczych. Tylko wtedy, dowodzi Połowcew, kiedy znane będą warunki pomyślne światła, ciepła, powietrza i t. d. dla *każdego* osobnika w zbiorowisku, mówić będzie można o wzajemnych stosunkach tych osobników pomiędzy sobą.

Podług Połowcewa, jedynym zbiorowiskiem względnie zbadanym naukowo, jest las, znajomość innych dużo przedstawia do życzenia.

Z punktu widzenia naukowego jest więc Połowcew stanowczo podziałowi materjału na zbiorowiska przeciwny.

Co się tyczy strony pedagogicznej, to drugi zarzut, jaki stawia Połowcew zasadom Jungego, jest to, iż przy obecnym stanie szkół zastosowanie zbiorowisk nie byłoby możliwym. Zbiorowiska wymagają ciągłego badania *in situ*, a przecież nie można ich przynieść do klasy tak, jak poszczególne okazy. Wobec tego tracą swoje znaczenie, zatraca się samo jądro idei, gdyż w ten sposób stają się zbiorowiska jedynie pustym dźwiękiem, słowem, mającym toż samo tylko znaczenie, co w starej metodzie *klasa* roślin czy zwierząt.

Nawet, gdyby zapomocą wycieczek obalić niejako ten zarzut, w naszych warunkach wiele ważnych zbiorowisk pozostałoby niedostępnemi, np. morze, step.

Podług Połowcewa główną zaletą podziału kursu na zbiorowiska jest to, iż rozpoznaje się tam stosunki życiowe w zbiorowisku żywym, nie książkowym, wobec zaś niemożności poznania zbiorowisk w naturze i ta zaleta upada.

Tak więc zarówno pod względem naukowym, jak

i pedagogicznym uważa Połowcew podział materjału na zbiorowiska za niewłaściwy.

Należy teraz odsunąć zarówno poglądy Połowcewa, jak Kajgorodowa i Schmeila i zastanowić się nad tą kwestją bezstronnie.

Sądzę, iż podział materjału podług zbiorowisk pożytecznym jest w klasach niższych, jako sposób prowadzenia propedeutycznego kursu przyrody.

Przedewszystkim dlatego, iż dzieci przeważnie znają większość naszych zbiorowisk — las, łąkę, pole i t. d. i zdają sobie nawet sprawę, iż każda z nich przedstawia pewną całość odrębną. Przekonać się o tym łatwo na wykładach, lub wprost w rozmowie. Dzieci np. bardzo często wiedzą, iż inne gatunki zwierzęce czy roślinne spotkać można na polu, inne w lesie, jakkolwiek nie rozumieją, dlaczego tak jest. Dzieci umieją obserwować przyrodę, widzą najdrobniejsze szczegóły i interesują się niemi. Ich obserwacja wykazuje im podział istot żywych na zbiorowisku, nie na klasy, rozróżniają one las i pole, ale nie będą wiedziały, co to jest typ zwierząt, kręgowych lub rośliny nagonasienne. Podział więc kursu podług zbiorowisk będzie w klasach niższych korzystniejszy, jako przedstawiający się umysłom dziecięcym bardziej naturalnie. Po za tym podział taki będzie dzieci daleko więcej interesował, niż każdy inny. Nic nie jest w stanie tak bardzo zająć dzieci, jak właśnie owe wzajemne stosunki różnych osobników zwierzęcych, czy roślinnych oraz sprawy ich zależności od otoczenia.

Istnieje jeden jeszcze powód, dla którego uważam podział na zbiorowiska za odpowiedni na niższych stopniach nauczania. Powodem tym jest to, że pojęcie, klasa, jako abstrakcyjne, jest dla dzieci za trudne. Konieczną tu już jest pewna robota logiczna, z chwilą gdy pojęcie każdego zbiorowiska (bez użycia terminu) przychodzi naturalną

drogą obserwacji i jeszcze przed rozpoczęciem nauki systematycznej jest dziecku dobrze znanym.

Sam termin zbiorowiska jest absolutnie zbyteczny, każde zbiorowisko użyte być powinno jedynie *jako tło*, uwydatniające stosunki biologiczne poszczególnych istot żywych.

Co się tyczy poznawania zbiorowisk w naturze, na co zwrócił słuszną uwagę Połowcew, to popierwsze — wielką pomocą będzie tu przyjęty już zwyczaj urządzania wycieczek, podrugie zaś, nie traktując zbiorowisk ściśle naukowo, można okazy poszczególne przynosić do klasy i pokazywać je uczniom.

Klasyfikacji nie można jednak bezwzględnie odrzucić. Niezbędną jest ona w latach późniejszych, przy wykładzie w klasach wyższych jako naukowe, systematyczne ujęcie poznanego dawniej materjału.

Janina Rodysówna.

Konopnicka wśród dzieci.

Nie często chyba zdarza się, aby poeci i to tacy, którzy zdolni są potężne kręgi zataczać natchnieniem, pisali dla dzieci. Z naszych wielkich — a przecie Konopnicka bezsprzecznie stoi między niemi, nikt drugi nie zniżył dróg swych twórczych na odległość wzroku duszy dziecięcej. Konopnicka jedna z wysokich lotów niby „bajeczne żórawie zaklętemu chłopcu“ rzuciła kilka piórek.“

Może to zdziałał rodzaj jej talentu.

Nie czyniła ona poezji swojej chramem piękna klasycznego, nie zaludniła literatury nowemi obywatelami, którzy zagadkę swej duszy, tylko przed wybranemi jawią, nie chroniła się przed rzeczywistością w egzotyczne gaje fantazji. Ona cały czas swej wieszczej misji przetrwała wewnątrz życia, może nawet w najburzliwszych jego wirach, tam, gdzie się krzyżują najjaskrawsze arterje, i z przędzy życia tkała kosztowną tkaninę swych natchnień.

Ale to określenie jeszcze nie wystarcza. Iluż twórców chodzi w największym ścisku życia społecznego i umie z monotonnego rozgwaru wyłowić echa wszystkich głosów duszy, iluż widzi plączące się wśród tłumu postacie dziecięce i potrafi je rzucić na tło

splotów życiowych, a jednak nikt z nich nie podchodzi sam do dziecka, aby mówić z nim i to słowami, które ono rozumie.

Może więc zdziałał to cały sposób patrzenia na świat naszej poetki.

Dla Konopnickiej świat był jak wielki ocean światłości, na jego łonie rozgrywa się tragedja bytu ludzkiego, przeto jedynie, że warunki wewnętrzne społeczeństwa uniemożliwiają korzystanie ze szczęśliwości ogólnej, samym prawem przyrody nam należnej. Tak było przez cały bieg dziejów ludzkości, jest w dniu dzisiejszym, i jeszcze długo zostanie w przyszłości. A w tej walce, w tym zmaganiu się z losem w imię praw duszy poetka odczuwała przedewszystkim dwa momenty tragiczne: tragizm szczytów, ból Prometeuszów i tragizm „podolny,“ t. j. tragizm nizin. Jej „Fragmenty“ były okrzykiem bólu wobec tragedji tych, co przejrzawszy tajemnicę bytu, pragną ze światła nieśmiertelnego przynieść dar ludzkości, którzy sami są światłem plemienia ludzkiego, a mrok dusz ludzkich gubi ich, niszcząc w ich osobach własne swoje szczęście. Tragizm podobny u Konopnickiej, to wszystkie skargi tych, lub za tych, którzy przeczuwają, że istnieją świetliste kręgi ducha, lecz ich nie dojrzą oczy nieocknione i nie dosięgną strudzone ramiona. Gdyby nas spytano: jaki jest lud Konopnickiej? powiedzielibyśmy: są to proste, czyste, dziecięce nawskroś dusze, rzewne i tęskliwe, bo odcięte od źródła szczęśliwości ziemskiej, od światła, do którego nieświadomie lub świadomie rwą się i płaczą. Cała brutalność, wszystkie bolesne plamy nizin, roztapiają się w panującym tonie ogólnego sentymentu. Lud, jeśli grzeszy, to przez nieświadomość (coś jakby echo etyki sokratycznej, tylko, że wyrosłej na uczuciu miłości do cierpiących bliźnich), oświećcie go tylko, a będzie szla-

chetny, bo światło i cnota dla poetki to jedno. Lud to najmłodsze dziecię w ogólno ludzkiej rodzinie, wielkie przed nim cele i święte obowiązki, ale nie dziś jeszcze, tylko kiedyś, kiedyś w czasach, gdy dojrzeje, gdy przejdzie w wiek męski.

A jak wczuwa się poetka w potęgę szczytów, tak wczuwa się w bezradność i dziecięcość ludu, w jego tęsknoty i jego porywy, zawsze w związku z przewodnim tonem swojej lutni — z miłością światła i porywów ku niemu duszy ludzkiej.

Więc może przez analogję, przez przedziwną zdolność wniknięcia w prostotę uczuć i myśli, zwraca się oko poetki i ku światkowi najmłodszych. I tu i tam widzi przyszłość ludzkości ledwie kiełkującą, tu i tam wielką drogę poprzez pola prawdy, tu i tam niwę, w którą rzucać można najpiękniejsze ziarna, co zwrócą się jutro stokrotnym plonem. Wprawdzie świat ludu to łzawy poemat ziemi, a świat dziecięcy to maj ludzkości, lecz podobieństwo uczuć naszych ku obu przeważa szalę: lud i dziecko to przypływ świeżej krwi w organizmie społecznym.

Może to poczucie podobieństwa sprawia, że Konopnicka, zapewne bezwiednie, idąc tylko za tonacyjną struną swej natury, pisze dla dzieci zupełnie małych, które nie uczą się jeszcze systematycznie, lub uczą niewiele, i tak są te jej utwory niby pierwszy deszcz wiosenny na młodziutką rolę. Rzuca poetka w tę rolę dusz dziecięcych siew na pół jeszcze z baśni i piosenek, napół już z myśli, które kiedyś znajomą twarzą wyjrzą z kart nauki, i wiążąc wspomnienia dzieciństwa ze zdobyczami młodości, stworzą najmocniejszy fundament dla dojrzałej duszy, spojony z myśli i z prześwietlonego poezją uczucia.

Tymczasem bierze poetka drobiazg za rączki i prowadzi ku przyszłemu światłu, ku prawdzie. na

której szlaku zbierać będą doświadczenia dla późniejszych czynów obywatelskich. Niema obawy, żeby Konopnicka moralizowała. Dla niej dziecko, jak lud, błądzi czasami, bo nie rozumie. Zamiast powiastek—jak wymagał szablon, gdzie wszystkie znane przywary dziecięce królowały w tytułach, Konopnicka, schodząc do duszy maleńkiej, chce w niej rozbudzić to, co moglibyśmy nązwać „dobrą wolą.“ Jeśli rozbudzi się ta dobra wola, dziecko dzisiaj w drobniutkim swym światku będzie małym obywatelem, kiedyś potrafi nim być w świecie prawdziwych obowiązków. Nauka książkowa jest epizodem w rozbudzaniu tej dobrej woli, książka ma tę wartość, że i z niej może „wyfrunąć tęczowy duszek.“ przed oczy dziecka (Wesoły Swiatek). Dziecko w miarę uczenia się z okienka swego dostrzega coraz szerszy szmat ziemi, i coraz dalszy widnokrąg obejmuje kochaniem (W domu i w świecie). Cała twórczość Konopnickiej dla dzieci mogłaby mieć za nagłówek: kochaj! Płynia z kochania więc uczy kochać. Ucz się, abyś kochał; poznawaj ziemię, abyś kochał; idź między ludzi, by się zrodziła miłość w tobie; pracuj i spełniaj swe obowiązki, abyś silniej pokochał.

Wśród ogółu utworu literatury dziecięcej, które wyraźnie, zbyt wyraźnie, nosiły piętno specjalnych preparatów dla młodocianych mózgów i kształtujących się charakterów, gdzie wszystko było celowe tak silnie, że aż samo dziecko celowość wyczuwało przez brak zadowolenia, które my za nie nazwiemy estetycznym, wśród tej literatury, panującej u nas prawie niepodzielnie przed dwudziestu laty, kiedy się ukazały książeczki Konopnickiej, książeczki te odcięły się odrazu świeżym tchem, jaki wniosły, i zdobyły wstępnym bojem dusze dziecięce. Może wskutek tego właśnie, cośmy już podnieśli, że dziecko uważane tam jest jako

mały, ale skończony człowiek w swoim światku, że widzi, iż zajęcia jego i zabawy traktowane są poważnie jak zajęcia starszych, piosenki jego naprawdę warte są śpiewania, a to, co ono mówi, ciekawe jest nawet dla dorosłych. Ten brak nieodzownego dotąd morału, a traktowanie wszystkiego tylko gwoli samemu dziecku, dziecko dobrze wyczuwa, i dlatego pewnie lubi te książeczki.

Ale jest jeszcze coś ważniejszego, co ono również wyczuwa odrazu, choć wytłumaczyć sobie nie potrafi. Lecz rozumiemy doskonale my, i zdaje się, że gdy na tę złotą żyłę natrafiliśmy, to analiza, czemu książeczki te są takie miłe, już się okaże nadal niepotrzebna. Oto jest w nich *poezja* prawdziwa, szczera, słoneczna poezja. I tu jesteśmy w punkcie centralnym. Trzeba nam jeszcze będzie spytać, jaka jest ta poezja, która się złoci w tych kilku tomikach?

Otóż przedewszystkim poezja Konopnickiej, bez kontrastu zresztą z całokształtem jej twórczości, nie przynosi dziecku błyskotek zdaleka, ni z krajów odległych, ni z czasów minionych. Wyobraźnia poetki trzyma się tu światka dziecięcego bardzo silnie, a za to umie, jak każda zresztą prawdziwa poezja, wyczarować piękno z przedmiotów, leżących tuż przed okiem, z otoczenia najbliższego wykrzesać tyle promiennego uroku, że prawie jak bajka wygląda dziś to, na cobyśmy, gdyby nie książeczka, nigdy nie spojrzeli. Wyobraźnia poetki, bawiąc między dziećmi, nie wykwita egzotyzmem, lecz rozwiązuje się w miłość. Historja nie jest dla niej wędrówką w mgliste czasy między baśnie i legendy, ale zadzierżgnięciem wkoło serca dziecka jednego więcej węzła przywiązań; wyprawy w świat daleki, jak wędrówki ptaków, kończą się powrotem do tego, co drogie.

A jest jeden teren, gdzie się naprawdę jednoczy

miłość z wyobraźnią. To przyroda. Przyroda swojska, znana od kolebki, lasy nasze stare pełne tajemnic i mroków, pełne śpiewu ptasząt i zabłąkanych promieni słonecznych, pola szumiące kłosami złotemi, łąki wiosenne, strumyki swawolne. Z tych krótkich stron literatury dla najmłodszych wyglądają ku nam obrazy przyrody swojskiej tak piękne i barwne, tak przepojone wonią żywiczną i aromatem polnego kwiecia, takie ciche zadumą wsi polskiej, takie smutne jej smutkiem, że te obrazki minjaturowe śmiało zaliczyć można między klejnoty palety poetki. Nie szkodzi nawet, że opisy uginają się nieraz pod zbyt ciężką jak dla umysłu dziecięcego szatą językową, tyle z nich idzie bezpośredniości, tyle chwytającego za serce uczucia, że może właśnie najlepsza to droga, by po niej do zakresu wyobrażeniowego dziecka nowe przynieść bogactwa.

A ta przyroda bierze ustawiczny udział w życiu. Ptaszęta śpiewają dzieciom i do dzieci, cała natura wokół rozbrzmiewa od głosów, podobnych całkiem głosikom dziecięcym, rozumiejących nawskroś dziecięce radości i smutki. Po raz pierwszy w polskim piśmiennictwie dla maleńkich występuje w ten sposób, jako wciąż obecna osoba dramatu, przyroda nasza, i to dlatego właśnie, że jest piękna. Dotychczas mówiono, że przyrodę kochać trzeba, bo ją stworzył Bóg, albo też stawiano przed dzieckiem dwie tezy etyczne, jedną ustrojoną w skrzydełka i dziobek, drugą zaszytą w futerko z ogonkiem, i kazano im dyskutować z sobą ku pożytkowi moralnemu malców. U Konopnickiej przyroda wolna jest od wszelkiej katechizmowej, czy towarzyskiej mądrości, a jeśli żyje i czuje wraz z nami, to dlatego, że przez nią przepływa ta sama krew, która pulsuje w naszych żyłach. Od serca dzieci poprzez otoczenie najbliższe, przez

świat zwierzęcy, przez rośliny biegnie jedna struna czuciem drgająca i tonie gdzieś w głębi borów czarnych w samym sercu przyrody. Ten panpsychizm, a jeszcze dokładniej „panhumanizm“ Konopnickiej, przepajanie ludzką duszą wszystkich tworów i zjawisk natury jest podłożem wspólnym, z którego rodzą się dwie obejmujące cały świat miłości: miłość piękna i miłość człowieka.

Bo jak z tej matki ziemi wyrastają dęby szumiące, co nucą pieśni do chóru z piastunką przy kołysce dziecka, tak idą z ziemi i chaty wioskowe, i ludzie, pierwsi znajomi małych czytelników, z ziemi tej naszej wyrastamy my sami, i lud siermiężny, i te sierotki biedne, dla których uścisk bratni chce wyprosić u swojej dziatwy Konopnicka. Więc to samo uczucie, co idzie ku ludziom, bez zmiany iść winno od nas ku przyrodzie—miłość przyrody jest, że tak określę, momentem estetycznym w obywatelskich uczuciach poetki.

Stosownie do tego, który z tych dwuch pierwiastków przeważa, moglibyśmy rozbić utwory dziecinne Konopnickiej na dwie grupy. Pierwsze: to upoetyzowanie przyrody, z dominującą struną wyobraźni, a więc opowiadania czarodziejskie, drugie—powiastki ze świata rzeczywistego, pisane tak wierszem, jak prozą. Do pierwszoj grupy wliczymy Krasnoludki, najpiękniejszą perełkę z całego cyklu, oraz krótką powiastkę: „Na jagody,“ do drugiej wszystkie pozostałe utwory. Historja „O Janku Wędrowniczku“ stanie pośrodku, nie, żeby była utworem fantazji, ale ponieważ osią główną jest zetknięcie się sam na sam dziecka z przyrodą.

„Historja o krasnoludkach“ jest cudną, swobodnie wijącą się fantazja. Bohaterką jest sama ziemia, przyroda wioskowa, której dusza objawia się w kra-

snoludkach. Idzie tu tak silny prąd kochania od tej ziemi ku dobrym ludziom, ku dzieciom, tyle ciepła i współczucia, fantazja tak ślicznie przeplata się z rzeczywistością, każde zjawisko przyrody pociąga takim słonecznym urokiem, że takie pobudzanie wyobraźni nie tylko nie oddali dziecka, ale przeciwnie ściślej zwiąże je z ziemią. A na fali tych barwnych rojeń płyną, ale tak tylko, jakby od niechcenia, różne ciekawe, a napewno dla większości dziatwy nieznane wiadomości z dziedziny przyrody, prześwieca pełno myśli świetlanych i wzniosłych, które wraz z tym siewem poezji raz na zawsze zapadną w serce młodociane, budząc w nich zapał ku czynom szlachetnym. A tak ta książeczka zdaje się nas uczyć i że najlepsza droga do serca jest po promieniu poezji. „Urok piękna sam dobro wytworzy“ pisała kiedyś Konopnicka. Poetka nasza jednak jakby się lękała zbytniego wprowadzania pierwiastku cudowności. Tak tu, jak i w sąsiednlej książeczce „Na jagody,“ to, co już wkracza w świat wróżek i niemożliwości okazuje się snem po chwili. Tylko, że te sny mistrzowsko wplatają się w bieg akcji.

W utworach drugiego działu dzieje się odwrotnie. Mamy tu najrzeczywistszą realność i najcodzienniejsze fakty, ąle je znów mimowoli okrasza poezja, bo przecie czuć na każdym kroku, że nam te fakty podaje poetka. Tu głównie idzie Konopnickiej o wzbudzenie miłości bliźniego, miłości biednych i pokrzywdzonych. A jednak zauważmy — bohaterami powiastek są prawie wyłącznie dzieci bogate, dzieci ze dworu. Poznaje je autorka z dziećmi ludu, aby wszczepiać w dusze przeważnie uczucie obowiązku mocniejszego względem słabszego, szczęśliwego i uprzywilejowanego wobec pokrzywdzonego przez los. Jeżeli poszukamy odpowiednika tego stosunku w pozostałej twórczości

Konopnickiej, to może najpokrewniejszy w tonie będzie wiersz „Na progu.“

Przyszły więc gmach stosunków społecznych ma spocząć na założonym w dzieciństwie fundamencie współczucia. Czasem tylko zabrzmi nuta inna, silniejsza: cześć dla ludu pracującego. Poetka prowadzi dziecię na pole, aby poznało jak ma uczcić dolę kmiecą i zgrzebną sukmanę; na widok ręki z kielnią i młotem, co nad głową śmiga hardo—uczy dziecko schylać głowę przed ludem i pracą — „bo to siły, a świat cały niemi stoi.“ (Wstań o dziecię).

W Jasełce — w usta Kowala kładzie pieśń pełną mocy: „po co smutek nam na czole, po co w oku łza? przekuć może swoją dolę, kto młot w ręku ma;“ Górnikom „jedno grzeje pierś zakrzepłą, jedno daje moc: że Wam jasno, że Wam ciepło—choć nam chłód i noc.“

Wreszcie jedna z książeczek (Szczęśliwy światek), ma za motto prześliczne zwrotki, pełne głębokiej myśli społecznej.

I miasto i wioska
To cały nasz świat,
I wszędzie dziecino
Twa siostra, twój brat.

I wszędzie dziecino,
Wśród lasów, wśród pól,
Jak ty czują radość,
Jak ty czują ból.

Lud swój otacza autorka poezją w oczach dzieci. Dziadek stary, na którego brzydki pies warczy i nie chce dopuścić do panicza, umie przecie tak cudne powiastki, jakich nie opowie nikt z domowników; gęsiarek sierota wygrywa na fujarce piosenki, co wprost

do serca idą. Nic dziwnego—„Sam Pan Jezus słucha z nieba: jak sierota gra.“ (Szczęśliwy światek)...

Nuta religijna dziwnie często odzywa się w książeczkach. Dzień dziecka stale kończy się pacierzem, a poetka zapewnia, że „gdy się modlą małe dzieci. jasno robi się na ziemi, róża roztula pąki swe, milkną echa burz i gromu, na starym gdzieś kurhanie wyrastają lilje białe, słychać granie anielskie, i niejedna głucha pustka w sercu ludzkiem się zakwieci i sam Bóg tej ziemi słucha“... (W domu i w świecie). A o cóż to mają modlić się dzieci? O to „by ziemia ta rodziła dużo zboża, dużo chleba, o len miękki i siwy, o wieczorne srebrne rosy dla łąki, o jaskółek pełną strzechę, o skowronka na łanie.“

Dla tych ramion, co się trudzą,
Ty się, dziecię, módl o siłę,
Dla rzuconych w stronę cudzą
O swój krzyżyk i mogiłę.

Zdaje się, że ta śliczna zresztą i pełna poezji modlitwa (W domu i w świecie), wyjaśnia nam poniekąd przyczynę tak częstych odwiedzin imienia bożego w tym światku. Religja, tak jak tu nam ją podaje poetka, jest może jeszcze jedna więcej rękojmią miłości, jeszcze jedną nicią między sercem dziecka a światem. Być może...

Wprost już zato niemile uderza nas inny szczegół, jeden z nielicznych punktów ciemnych na tych ślicznych kartach. Dlaczegoż to poetka tak systematycznie rozdziela sferę życia chłopca i dziewczynki? W wieku szczęśliwy, kiedy jeszcze nawet surowy mistrz „życie“ nie kreśli granic, kiedy właśnie z pierwszemi błyskami nauki paść powinno w dusze dziecięce: poczucie jedności i równości, tak, aby sposobił się

z góry grunt, który oprze się przyszłym dysonansom życia, autorka, jakby umyślnie pogłębia bruzdę między zagonami przyszłych obowiązków płci. Szeroki świat, wyprawy odkrywcze, buńczuczne wędrówki po lądach i morzach—oto złoty obraz, przyszłości, śmiejący się do duszy chłopięcej. Dom, obowiązki obwiedzione parkanem gospodarstwa, rozumie się z dobroczynnemi wycieczkami między chaty—oto tłocząca się atmosfera przyszłego życia dziewczynki.

Bratu bór echowy i strzelba przez ramię, siostrze deptak folwarczny i pęk kluczy u pasa. Ideał dziewczynki znajdujemy w tych paru kilkoletnich gosposiach, uwijających się od świtu po domu, wesolutkich jak ptaszki i patrzących z podziwem na braci, przyszłych rycerzy, co dziś zawczasu już karmią sobie koniki, które ich kiedyś w kraj daleki poniosą. Doprawdy, mamy wrażenie, jakby się tu przypadkiem zabłąkał ten przykry epizod.

Co się tyczy powiastek prozą, to niektóre śliczne i poetyczne, ze szlachetną zawsze myślą na dnie, posiadają pod względem artystycznym wartość pierwszorzędną, tak np. Bajka o lnie w Książce dla Tadzia i Zosi. Na kilku wszakże zbyt cienka jest poetyczna sukienka i trochę jawną nagością przeziera myśl. Przytoczmy taki choćby Sen Leonka, w marzeniu sennem dziecka wyjawiający wielką prawdę o równości ludzi, w sposobie ujęcia nazbyt dydaktyczny. To samo powiastka „Nudy i zabawa“ nosi już prawie cechy traktaciku. Ale na szczęście rzadkie to wyjątki i nie potrzebujemy dla nich zmieniać postawionego wyżej twierdzenia o ogólnym charakterze tej dziecinnej literatury.

Z utworów wierszem na pierwszym miejscu staną „Wesołe chwile“ i „Moja książeczka,“ najładniejsze, nawiasem, jako wydanie, a jako wierszyki najbo-

gatsze we wdzięki. Przez dwa dziesiątki lat, od chwili pierwszego swojego zjawienia, obie te książeczki stały się dla dzieci polskich pierwszym zetknięciem duszy z poezją, a wierszyki ze wszystkich zbiorków o formie śpiewnej, niemal rozśpiewanej, formie Konopnickiej, były napewno pierwszemi wierszykami, jakie mówiły setki naszych dzieci. Takie zwrotki jak „Rankiem,“ „W wesołych chwilach,“ „Z łąki do domu,“ „Z mojej książeczki,“ „Wieczór w lesie,“ w tomiku Wiosna i dzieci—są wprost nastrojowe. A gdy wspomnimy jeszcze „Spiewnik dla dzieci,“ gdzie do słów naszej poetki dorobił cudne piosenki Noskowski i kilka ślicznych piosnek Niedzielskiego, które razem otwierają przed dzieckiem czarodziejskie królestwo tonów, to zobaczymy, że z życiem artystycznym naszych najmłodszych imię Konopnickiej zrosło się na dobre. Umiała po raz pierwszy rozśpiewać duszyczki dziecięce, umiała oskrzydlić myśl, ledwie ocknioną i natchnąć ciepłem maleńkie serduszka. I prócz dzisiejszych pewnie jeszcze dużo przepłynie pokoleń, dla których pierwszy promień piękności i światła padnie w duszę związany z dźwiękiem jej imienia. A niewielu chyba poetów może poszczycić się tą wielką chwałą, że równoległe ze sławą ich w pamięci potomnych, płynie przez serca dziecięce prąd miłości dla nich.

Julja Dicksteinówna.

Z LITERATURY.

Uwagi o „Najłatwiejszym Elementarzu, metodą poglądowo-wyrazową ułożonym przez Julję Szanserównę i o „Krótkim zarysie początkowego nauczania, napisanym przez Marję Wydźgę.

W literaturze szkolnej nie posiadamy dotąd dobrego elementarza. Elementarz Promyka przystosowany bardziej do nauczania domowego, gdzie nauczyciel ma przed sobą jedno lub kilkoro dzieci, i uwzględniający samouków—nie zupełnie odpowiada wymaganiom gromadnego nauczania w naszych, zazwyczaj przepełnionych szkołach.

Pomijając inne braki, przypomnę już tylko to, że pierwsze stronice tego Elementarza odrazu oszołamiają dzieci swoją pstrokacizną mnóstwa liter i nauczycielowi, mającemu dużo dzieci w klasie, trudno dopilnować, czy dobrze orjentują się one w tych literach.

Elementarz R. M. w 7-ym wydaniu, któremu również daleko jeszcze do ideału, bo nie daje w czytankach łatwych ćwiczeń, mających choćby na celu prawidłowy rozwój myśli dziecka, z pośród innych elementarzy uważany jest za najlepszy dlatego, że lepszych nie posiadamy.

Nic dziwnego, że każdy elementarz świeżo wydany budzi wśród nauczycieli szkół elementarnych żywe zaciekawienie.

Księgarnia Szczepkowskiego wydała w roku 1911 *„Najłatwiejszy Elementarz“ przez Julję Szanserównę ułożony i we wskazówki metodyczne zaopatrzony.*

Zanim przystąpimy do oceny tego Elementarza, należy uprzytomnić sobie cele i zadania nauczania początkowego i stąd wypływające metody. Celem i zadaniem ka-

żdego elementarza przedewszystkim jest w możliwie najkrótszym czasie i bez nadzwyczajnych wysiłków ze strony uczących się nauczyć dzieci prawidłowo czytać i pisać. Na tym jednak nowoczesna pedagogika nie poprzestaje. Oprócz tych zadań bezpośrednich powinno być uwzględnione jeszcze inne, niemniej doniosłe zadania, mianowicie: 1) wdrażać dzieci drogą odpowiednio dobranego i ułożonego materjału do logicznego myślenia, 2) uczyć zwięźle i prawidłowo mówić po polsku, 3) rozwijać uczucia estetyczne i etyczne. Przy pomocy elementarza dziecko ma stawiać pierwsze kroki w dziedzinię myśli, mowy i uczuć. Elementarz powinien być nietylko elementarzem czytania i pisania, lecz jednocześnie elementarzem duszy dziecięcej.

Dawniej, a u nas i dziś jeszcze, elementarze wypełniały *jedno zadanie* — nauczania dzieci czytać i pisać naturalną metodą głosową i poglądową. Stąd dobór wyrazów, zdań, powiastek i wogóle całego materjału był zazwyczaj nieodpowiedni, ze sobą niczym nie związany, nie mający żadnej nici przewodniej, ułożony jedynie według stopniowego nauczania liter, zawierający często wyrazy o pojęciach abstrakcyjnych, niezrozumiałych i przez to nudny. O duszy dziecięcej nie myślano wcale, jak gdyby dziecko zaczynało ją posiadać dopiero po przejściu t. zw. elementarza.

Autorzy różnych naszych elementarzy starannie unikają wyżej wymienionych zadań, a to ze względu rzekomych trudności, jakieby dziecko miało do zwalczenia. W tym leży błąd. Kiedy mówimy o duszy dziecięcej, to trzeba mieć na uwadze własnie dziecięcą duszę, a nie duszę dorosłego człowieka, chodzi więc o dziecięcą mowę, o kształcenie dziecięcej myśli, dziecięcych uczuć. Wobec tego niema mowy o pojęciach oderwanych, o złożonych syntezach, dedukcjach, określeniach i t. p.

Można i należy natomiast, zachowując stopniowość operować najprostszemi podobieństwami i różnicami między otaczającemi przedmiotami i zjawiskami; zamiast ścisłych i naukowych określeń należy dawać tylko nazwy widzialnych lub *doświadczalnych* przedmiotów i zjawisk; otaczające przedmioty, na które dziecko patrzy jak na jakieś chaotyczne zbiorowiska, należy na podstawie podobieństw, użyteczności, tożsamości materjału, z których są

zrobione, uporządkować w kilka szeregów, łatwo dających się ułożyć w umyśle dziecka. Jeżeli, przystępując do nauki czytania i pisania, my chaotyczną i pozornie nierozerwalną dla umysłu dziecięcego mowę ludzką poddajemy wraz z dziećmi analizie, t. j. uczymy je odróżniać wyrazy, a w wyrazach głoski—dlaczegoż nie mamy tegoż samego uczynić z chaosem przedmiotów i zjawisk? Twierdzenie, że tego rodzaju ćwiczenia umysłu dziecięcego należą właściwie do lekcji t. zw. pogadanek o rzeczach i jakoby mają być osobno w szkole stosowane, nie uprawnia autorów elementarzy do bezmyślnago zapełnienia tych elementarzy mnóstwem chaotycznych wyrazów i zdań, nie mających nic z sobą wspólnego. Pogadanki, kształcące zmysły i władze umysłowe dziecka i dające pewien zasób wiodzy, odbywają się osobno od lekcji nauki czytania i pisania jedynie dlatego, że nie mamy dobrych elementarzy. Zapewne, pogadanki nawet przy posiadaniu idealnego elementarza będą odbywały się nieraz osobno, ale w każdym razie wzorowy elementarz powinien ułatwiać, nie zaś utrudniać rozwój myśli dziecka.

Już po paru tygodniach nauki, gdy dziecko zapozna się z połową liter i umie czytać i pisać wyrazy składające się z tych liter, wyrazy te powinny zawierać w sobie jakąś żywą treść, a nie być bezmyślnym i nudnym terenem do mechanicznego czytania. Już na tym stopniu nauki mogą być podane w elementarzu choćby szeregi potraw, napoi, mebli, czy coś w tym rodzaju. Potym stopniowo, zależnie od poznanych nowych liter, inne szeregi, np.: zwierząt, ptaków, zbóż, kwiatów, odzieży, bielizny, obuwia, rzeczy szkolnych, części ciała ludzkiego, miar, barw i t. p. Jednocześnie ćwiczenia te przeplatane być mogą *ćwiczeniami mowy*. Zaraz na początku dobrze jest szeregi wyrazów przytoczyć w pojedyńczej liczbie i też same wyrazy—w mnogiej, szeregi czynności—w czasie przeszłym, wykonywane przez chłopców i dziewczęta, w liczbie pojedyńczej i mnogiej, rzeczowniki zwyczajne i zdrobniałe, potym nawet odmiany, naturalnie bez żadnych gramatycznych terminów.

Jednocześnie dla urozmaicenia tych ćwiczeń i celem rozwijania w dzieciach uczuć estetycznych i etycznych w dobrym elementarzu powinny znajdować się również na stopniu połowy poznanych liter pierwsze króciutkie czy-

tanki o treści moralnej lub poetyckiej. Dzieci niezmiernie lubią to i z zapałem odczytują wierszyki lub krótkie powiastki naprawdę piękne i budujące, a zastosowane do ich umysłu. Lecz nie należy tych rzeczy komponować samemu, jeżeli się nie jest mistrzem słowa, jeżeli się nie jest naprawdę poetą, bo nieudolnemi wierszykami tylko się psuje odczucie piękna w dzieciach. Lepiej tedy wybrać coś z poezji Konopnickiej, lub innych naszych pisarzy, choć trud to niemały, bo w naszej literaturze pięknej mało jest poezji dla dzieci.

Nieomal każdy wyraz we wzorowym elementarzu powinien być ilustrowany dobrzo wykonanym pięknym obrazkiem. Co drugą stronicę elementarza dobrze jest zapełnić obrazkami. Na obrazkach tych niech dzieci widzą szeregi różnych przedmiotów, a więc obok obrazków ilustrujących wyrazy, z których wydziela się nowa litera, malowanki z różnemi meblami, naczyniami kuchennemi, zwierzętami, roślinami, warzywami, kwiatami, zajęciami ludzkiemi i t. p. Obok zaś tych obrazków winny znajdować się reprodukcje artystów naszych z obrazów przystępnych dla umysłu dziecka.

Tak w ogólnych zarysach pozwalam sobie marzyć o przyszłym wzorowym elementarzu dla dzieci polskich.

Tymczasem nielitościwa rzeczywistość daje nam w powodzi złych elementarzy jeszcze jeden, a zatytułowany „Najłatwiejszy Elementarz“ p. Julji Szanserówny. Autorka, podobno doświadczona nauczycielka, widzi przed sobą tylko ten jeden ciasny cel — nauczyć dzieci czytać i pisać metodą *„poglądowo-wyrazową.“*

Przytaczam pierwszą lepszą typową lekcję z literą naprz. „e.“ Najpierw obrazek: Pies szczeka na babę, obok stoi chłopiee, którego baba prosi, żeby psa odpędził, niegrzeczny chłopiec ma powiedzieć: „e!“ (komentarz autorki). Dalej następują takie czytanki: „Oto moje lale; ta baba myje 2 koty, a tata bije mole; mamy kije, bale i teki; kałeka maluje motyle; to małe lokale; meta; beki. 1, 2, je, te, le, be, me, e.“ Albo czytanki z lit. „f.“ Ufamy matuli; fala; lufr; foka; fumy; filuje; tata mi ufa; fe! baba huka; mamy 2 koła i 2 haki; kufa; to małe bufy; 1, 2, fa, fo; fu, fi, fe, fy, f.“ Dalej znajdujemy takie mądre zarazem typowe zdania: „One czytają, a 3 woły ryczą; lekarze leczą chore oczy i uszy, a pisarze piszą; Ignacy ma

czapkę na bakier i zajada kiełbasę.“ Cała książka, zawierająca 47 stronic, zapełniona jest takiemi właśnie zdaniami.

A teraz przeczytajmy, na czym polega owa metoda „poglądowo-wyrazowa.“

Autorka we wstępie krytykuje najpierw Elementarz Promyka, a potym mówi, że sama posługuje się metodą „poglądowo-wyrazową, bo rozpoczyna nauczanie od poglądu, snując pogawędkę o przedmiocie pokazywanym; potym uczeń odczytuje i pisze cały wyraz podstawowy, następnie rozkłada go na sylaby, wreszcie poznaje nową literę.“ Autorka twierdzi, że „elementarz jej nietylko jest starannie obmyślany, ale wielokrotnie przeszedł ogniową próbę praktyki za pomocą kartek pisanych literami naśladujących druk.“ Autorka we wskazówkach swoich omawia każdą literę.

Omówienie lit. „a:“ Na obrazku widzimy wchodzącego listonosza i biegnące ku niemu dzieci, mające niewiadomo dlaczego krzyczeć: a—a!, a nie dajmy na to o—o! Autorka radzi przedstawić żywy obrazek: „Dzieci wyszedłszy z ławek, otaczają nauczyciela, który w jednej ręce ma torbę, a w drugiej list w kopercie; wszystkie dzieci trzymają w rękach kartki z napisaną i wydrukowaną literą „a“ i wołają: A — a! Tenże sposób ma służyć przy wyuczeniu liter: o, i, u, e.

Omówienie lit. „t.“ Rysując kreskę na tablicy, powiedzieć, tu kreska, to tata (przekreślając t), a teraz rysują jakby dwie ręce taty, bo tata wyciąga je do dziecka, gdy je chce uściskać,“

Omówienie lit. „b:“ Nauczyciel bierze kij, wyższy od siebie i, trzymając go oburącz, pochyla się i mówi:—kiedy baba idzie, to naprzód stawia kij, więc w tej literze naprzód rysujemy ten kij, a za nim jakby pochyloną babę. Potym autorka radzi utrwalić to w pamięci, bo dzieciom plącze się litera „b“ z lit. „d.“ Niestety, ten sposób jeszcze bardziej poplącze, bo jak baba odwróci się w inną stronę, to zrobi się lit. „d.“

Objaśnień lit. „s“ nie mogłem zrozumieć, bo „s“ ma być podobne do śladu sanek i do samych sanek. Nad lit. „ż“ niby nad żabą ma fruwać żabi skrzek, „k“ ma być podobną do kota i t. p.

Oto do czego prowadzi tak ważna i niezbędna me-

toda poglądowa przesadnie, aż do egzaltacji pojęta. Toż to karykatura. Zamiast ułatwienia, zaciemnia, gmatwa i utrudnia dzieciom poznawanie liter.

Powoływanie się na długoletnią praktykę nie naprawi sytuacji, bo ostatecznie można przyzwyczaić się do pewnych błędów metodycznych, zżyć się z niemi i nie móc bez nich się obyć.

W Częstochowskim powiecie jest jeden nauczyciel ludowy, który uczy liter już od bardzo wielu lat podług własnej metody, którą uważa za najlepszą. Oto próbka. Nauczyciel, pokazując na literę „ch," zapytuje: — Jaka ta litera? — Dzieci, z góry nauczone dawać określone odpowiedzi. mówią: ozeniona.—Jak?—Po turecku.—Czemu? — Bo jeden mąz ma dwie zony.—Ma niby znaczyć, że jeden głos ma dwie litery.

Sama praktyka, jak widzimy, nie wystarcza; koniecznie trzeba jeszcze wiedzy! wykształcenia pedagogicznego, żeby ośmielić się pisać elementarz.

Druga z kolei książka, którą chcemy ocenić, nosi tytuł: „Krótki zarys początkowego nauczania, wskazówki dla uczących na wsi i w mieście," napisała Marja Wydźga nauczycielka. Wydał w r. b. M. Arct w Warszawie.

Tu już mamy przed sobą podręcznik metodyki przeznaczony dla nauczyciela, a jak autorka posniośle we wstępie kreśli: „Tym zacnym duszom, które młodość swą i siły składają na ołtarzu pracy społecznej, tym nieprzygotowanym, zawodowo niewykształconym, którzy jednak ogniem swego zapału rozniecają ciemności." A potym dalej czytamy: „Wobec wzrastającego pragnienia oświaty, pedagogja stała się udziałem ludzi, nieobznajmionych fachowo z metodą nauczania." Owóż autorka, chcąc tym fachowo niewykształconym nauczycielom przyjść z pomocą, piszę książkę.

Z dziedziny dydaktyki ogólnej autorka przytacza we wstępie tylko dwie wskazówki: mówi o potrzebie przygotowywania się do lekcji i o tym, jak opanować uwagę dzieci. Nie przeczę, że jedno i drugie jest potrzebne, ale dla czego te właśnie wskazówki zostały uwzględnione,

a inne, nie mniej ważne i to takie, bez których nauczanie prawie że jest niemożliwe, zostały pominięte — to trudno zrozumieć.

Niema zatym wzmianki o tym, jak stosować poglądowe nauczanie, jak rozwijać samodzielność, budzić zainteresowanie, zwalczać bierność, jak utrwalać wiedzę w pamięci, jak robić przejścia od rzeczy znanych ku nieznanym, od konkretnych ku oderwanym, jak korzystać ze skłonności dzieci do naśladowania, jak łącznie z nauką czytania i pisania rozwijać władze duchowe dziecka. Cobyśmy powiedzieli o podręczniku naprzykład do historji polskiej, w którym nie byłoby wzmianki o Kazimierzu Wielkim, o Krzyżakach i o Batorym? Książka, roszcząca pretensję do nazwy podręcznika, musi zawierać w sobie pewien niezbędny całokształt danej wiedzy, nie zaś nieliczne, powyrywane ustępy.

Wróćmy do jednego z tych wskazań dydaktycznych, jakie w omawianym podręczniku znaleźliśmy, mianowicie do tego, jak opanować uwagę dzieci.

Nauczyciel wchodzi (pisze autorka), kładzie najspokojniej książki na stole i korzystając z uwagi tych nielicznych uczniów, którzy na niego patrzą, pyta pierwszego lepszego:

— Ile masz lat?—Dziewięć.

— Chodź, stań tutaj!

Pyta drugiego:—A ty?—Dziesięć.

Dzieci, zdaniem autorki, zaczynają zwracać uwagę na niego.

— Dzieci, które z was ma więcej niż 10 lat? (Przybiega kilku). Ja mam 12. Robi się, (również zdaniem autorki) względna cisza.

— A teraz, kto ma więcej niż 12 lat, niech podniesie rękę do góry.

Potym nauczyciel sadza 14-letnie dzieci osobno, 13-to letnie też osobno, potym 12-to letnie i tak do najmłodszego. Wtędy ni stąd ni zowąd ma zapanować cisza i nauczyciel żwawo zaczyna lekcję. Ale autorka zna jeszcze inne sposoby. „Można—powiada—pytać dzieci o ich imiona i wszystkich Stasiów posadzić obok siebie, Jasiów również i t. d. Można też przynieść jakieś wypchane zwierzę, lub inny ciekawy przedmiot, odrazu rozwinąć go

z papieru i pokazać, co również ma dzieci uciszyć i zgrupować dokoła nauczyciela.

Co to jest? Autorka chyba nigdy nie była w przepełnionej szkole początkowej, gdzie mając przed sobą od 60 do 100 z górą dzieci, musiałaby przez cały dzień rozmieszczać Jasiów i Stasiów i tą drogą zamiast ciszy otrzymywałaby coraz bardziej rosnący hałas. A niechby któremu ze sprytniejszych dzieci przyszło do głowy, i jakiś złośliwy wykpiś umyślnie spłatał nauczycielce figla, doradzając ten sposób uciszania klasy! Wtedy nie pozostałoby chyba nic innego do zrobienia, jak czymprędzej z klasy uciekać.

Całą metodykę nauki czytania i pisania autorka wyłożyła na 5 stronicach swego podręcznika, przy czym pierwszą stronicę poświęca krytyce dawnej metody sylabizowania. Już na pierwszy rzut oka szczupłe ramy zdradzają niewybaczalne luki. Autorka widocznie nie przypuszcza inteligiencji u nauczycieli, skoro wiedzę metodyczną nauki czytania i pisania podaje tylko i wyłącznie praktycznie, jak się podaje wiedzę lekarską felczerom. Przytoczyła krótkie i nieudolne przykłady lekcji praktycznych na litery „i,“ „u“ i parę współgłosek celem unaocznienia, jak należy zapoznawać dzieci z literami i na tym poprzestała. A przecież gdzieindziej w obecnej dobie toczy się spór *metodologów* o to, jaką metodę stosować przy nauczaniu dzieci czytania i pisania — syntetyczną, analityczną, czy też pośrednią—analityczno-syntetyczną. A to są rzeczy bardzo ważne, bo od tego zależy łatwość, szybkość i celowość nauczania czytania i pisania. Następnie niema wzmianki o lekcjach czytania ustępów i poprawnego pisania po poznaniu wszystkich liter. Niema wskazówek o kształceniu ustnej i piśmiennej mowy dziecka. Bez złośliwości stwierdzić możemy, że końcowy ustęp z rozdziału o nauce czytania i pisania zwraca się przeciwko samej autorce. Ustęp ten brzmi tak: „Kto całej tej nauki przeprowadzić nie chce lub nie może, niechaj lepiej dorywczo nie daje żadnych wskazówek. Niech mu się nie zdaje, że z pomiędzy wszystkich sztuk można tylko nauczanie wykonywać po dyletancku, a przedewszystkim niech nie myśli, że spełnił dobry uczynek wtedy, gdy nieumiejętnym objaśnieniem wprowadził zamęt do ciemnego umysłu.“

Metodykę arytmetyki autorka nad liczbami w zakre-

sie 10-ciu i podaje kilka wskazówek o zapoznaniu dzieci z miarami.

Ku wielkiemu naszemu zdziwieniu w książce wydanej w roku 1910 znajdujemy przedpotopową metodę arytmetyki. której początek dał jeszcze pedagog Grube, a którego zwolennikiem był u nas August Jeskie. Metoda ta polega na tym, że kolejno przechodzi się każdą liczbę, począwszy od jednostki; określa się ją, pisze i przeprowadza się wszystkie cztery działania. A więc najpierw lekcja o jednostce, potym o dwójce, dalej o trójce i t. d. aż do 100.

Po ukazaniu się metody Hentschela pojawiły się w swoim czasie na łamach pism pedagogicznych i w literaturze *metodycznej* głośne spory i polemiki, które zakończyły się zupełnym zwycięstwem nowej metody i dziś dla ludzi jako tako obznajmionych fachowo, kwestja ta nie nastręcza żadnej wątpliwości.

Nowa metoda polega na tym, żeby nie nużyć napróżno i ze stratą czasu umysłu dzieci wykonywaniem czterech działań i innych wszelkich czynności nad każdą liczbą, od 1 do 100, lecz żeby głównym zadaniem nauczyciela było nauczyć dzieci *wykonywać same działania* początkowo odrazu nad liczbami w zakresie 10, potym 100, nareszcie nad liczbami nieograniczonej wielkości i to najpierw dodawanie, później odejmowanie, następnie mnożenie, wreszcie dzielenie. Nie liczby mają stanowić główną oś w nauce elementarnej arytmetyki, lecz działanie nad owemi liczbami.

Metodyka pogadanek o rzeczach też wyłożona po macoszemu. Autorka bowiem nie podaje żadnej wskazówki w sprawie tak ważnej, jak rozkład materjału na pogaganki przeznaczony. Czy rozkład ma się stosować do pór roku, choćby dany przedmiot lub zjawisko w pewnej porze roku mogłoby się okazać zbyt trudnym do zrozumienia, czy też stosować się ma do zasadniczych wymagań dydaktycznych, żeby od rzeczy łatwych przechodzić ku trudniejszym, od znanych ku nieznanym, od konkretnych ku oderwanym. a więc, żeby był ułożony nietylko tak, by w każdej chwili mógł czynić zadość wymaganiom poglądowego nauczania, lecz i koncentrycznie. Pogadanki o rzeczach winny mieć na celu nietyle wzbogacenie wiedzy dziecięcej, ile kształcenie władz umysłowych — spostrze-

gawczości, czyli zdolności obserwacyjnej, kojarzenia wrażeń, wynajdywania różnic i podobieństw, formowania pojęć, a na wyższym stopniu—szukania przyczyn, wyciągania wniosków, a nawet tworzenia sądów.

Koncentryczny więc rozkład materjału dla pogadanek powinien być dokonany według pewnej myśli przewodniej. Nic podobnego w metodyce p. Marji Wydźga nie znajdujemy. Natomiast przytacza autorka dla przykładu kilka pogadanok dorywczo, w wykładzie wyłącznie praktycznym, bez żadnego ze sobą związku i bez zachowania choćby minimalnej stopniowości. Na domiar złego do każdej pogadanki o rzeczach bezwarunkowo zaleca przyczepiać jakiś morał. Mając, naprzykład, pogadankę o wodzie, mowi o różnych zbiornikach wód, o pożytku wody dla ludzi, zwierząt i roślin i w końcu—ni przypiął, ni przyłatał—opowiada o staruszku, który nie mógł sam zaczerpnąć wody i że chłopcy z niego kpili, a jakaś moralna dziewczynka podała mu tej wody. W pogadance o kowalu jedno z dzieci jest niby owym kowalem, a inne mówią, jakie rzeczy obstalowałyby u tego kowala. Na końcu morał:—należy pracować całe życie, nawet wtedy, gdy się zarobi bardzo dużo pieniędzy. W tym sensie i w ten sposób są prowadzone i inne pogadanki. O zaletach takich pogadanek zbytecznie pisać, bo są aż nazbyt widoczne.

Reasumując wszystko, przychodzimy do smutnego wniosku, że cała książka niema żadnej wartości.

Zygmunt Nowicki.

Przegląd prasy pedagogicznej. [1]

„*Neue Bahnen*“—November.

Pädagogische Versuche in Frankreich und Holland—Rosa Speyer.

Buch und Buchwissen—W. Kluge.

Gedicht und Schule—Ernst Lorenzen.

Monatsschrift für Höhere Schulen—Oktober.

Vertrauen und Vertrauensseligkeit—Dr. F. Heuszner.

Die Schule und der Kampf gegen die Schund und Schmutzliteratur—Prof. E. Mackel.

„*Zeitschrift für Experimentale Pedagogik.*“

Untersuchungen über die Entwicklung der geistigen Leistungsfähigkeit, bezw. der Ermüdung im Laufe des Schularbeitstages in den Helsingforser Volksschulen—M. Oker-Blom.

Zur Frage des sog „Sechsten Sinnes der Blinden“—L. Truschel.

Kopfgrösse und Intelligenz in schulpflichtigen Alter—Dr. Bayertal.

Erziehliches aus Schwedens öffentlichen Unterrichtswesen—N. Zepler.

Hochsshulpedagogik und Psychologie—Dr. H. Schmidkunz.

„*Zeitschrift für Philosophie und Pedagogik*“ —Oktober.

Die Freie Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe der höheren Knabenschulen—Prof. G. Budde.

Geistige Strömungen und Pädagogische Probleme—E. Scholz.

---

[1]) Czasopisma te znaleźć można w Bibljotece publicznej Rysia Nr. 1.

„La Revue Psychologique“ Septembre.

Le Surmenage—Joteiko.

Les methodes d'enseignement de langues étrangères—Braunshausen.

La memoire des images chez l'enfant — Weil et Nellen.

Rôle des sens dans la mémorisation chez les enfants —L. Van der Noot.

„Revue Internationale de l'Enseignement — Octobre.

L'Université de demain—E. Waxweiler.

L'Eseignement en Allemagne—G. Blondel.

De la place que devrait occuper l'Archeologie dans l'education nationale—E. Babelon.

„Przegląd Oświatowy.“

Szkoła ludowa, a stosunki narodowościowe w Galicji—K. Piątkowski.

„Wychowanie w Domu i Szkole.“

Pierwsze kroki—L. Z.

Odczyt jako srodek dydaktyczny —W. M, Kozłowski.

Kilka słów o znaczeniu wydawnictw t. zw. ludowych—J. Gażyńska.

O szkole przyszłości—A. Krysiński.

Instytut badań nad dziećmi—Anna Grudzińska.

Głos nauczycielstwa ludowego. O potrzebie reformy szkół wydziałowych żeńskich. Zatarg z wiceprezydentem Rady szkolnej. Ruch nauczycięlski.

Вѣстникъ воспитанія. Сентябрь.

Къ 100-лѣтію Берлинскаго университета. — В. Уланова. Мнѣнія игіенистовъ о средней школѣ въ Германіи.—М. Катаевъ. О домашнемъ чтеніи по лилитературѣ.—Д. Сигаревичъ. Начальное образованіе въ Сибири.—М. Ветошкина. Національная лига разсказыванія сказокъ въ Америкѣ. — Е. Чарнолуская. Яламаръ Седербергъ (окончаніе). — Юрій Веселовскій. Отмѣтки—Лидіи Ребиндеръ.

KRONIKA.

Pracownia fizyczna dla ćwiczeń własnoręcznych przy Kole Mat.-Fiz.

SPRAWOZDANIE.

Pracownia została założona z inicjatywy Stow. N. Polsk. w celu udostępnienia prowadzenia ćwiczeń praktycznych z fizyki kompletom prywatnym i tym szkołom, którym warunki materjalne nie pozwalają na utrzymanie własnych pracowni, lub też takim, które chciałaby wypróbować metody pracowniane gdzieindziej, zanim zdecydują się na zorganizowanie ćwiczeń u siebie. Dalszym celem Pracowni jest umożliwienie nauczycielom praktycznego obeznania się z ćwiczeniami fizycznemi; nauczyciel ma możność przerobienia własnoręcznego zadań i bliższego zaznajomienia się z metodami fizyki praktycznej; w warsztacie pracowni może wykonać i wypróbować proste przyrządy własnego pomysłu; przychodząc z uczniami na ćwiczenia, może zaznajomić się ze sposobami ich prowadzenia, i zdobyć sobie doświadczenie, pozwalające na ocenę ich zalet i braków i obmyślenie projektów zmian i ulepszeń. Zarząd Pracowni gotów jest uwzględnić wszelkie odnośne żądania. których wykonanie nie przekracza jego zasobów materjalnych. W myśl inicjatorów i założycieli Pracowni, powinnaby ona stać się rodzajem instytucji centralnej, któraby skupiała wszystkich, interesujących się doniosłą kwestją ćwiczeń uczniowskich, w której wymieniałyby się spostrzeżenia, myśli i projekty, wypróbowywały metody i przyrządy, a przez to wyniki tych prób

nie pozostawałyby własnością jednostek, lecz przyniosłyby korzyść ogółowi wykładających fizykę.

Pracownia, która zaczyna obecnie drugi rok swego istnienia, miała narazie zakreślone bardzo skromne rozmiary—planowano wprowadzenie 12 ćwiczeń; ta liczba okazała się w praktyce za szczupłą, głównie z tego względu, że uczniowie, przechodząc kurs fizyki w ciągu paru lat, mieliby możność wykonania w ciągu jednego roku zaledwie kilku ćwiczeń, lecz także i dla tego, że trzebaby było usunąć z programu wiele ważnych i pożytecznych zadań. Dziś pracownia jest w posiadaniu przyrządów, pozwalających na wykonanie 40 [1]) ćwiczeń. Oto ich spis:

1* Cwiczenie wstępne z nonjuszem.
2* Mierzenie długości zapomocą sznurka, śrubki mikrometrycznej, klina; obliczanie objętości.
3* Mierzenie objętości zapomocą cylindra miarowego, biurety, naczynia z odpływem.
4* Ważenie i obliczanie gęstości.
5* Określanie przekroju rurki włoskowatej przez ważenie rtęci.
6* Określanie grubości steniolu zapomocą ważenia.
7* Oznaczenie gęstości cieczy i ciał stałych zapomocą pilnometru.

---

8 Równoległobok sił.
9 Równowaga na równi pochyłej.
10* Prawa dźwigni dla sił prostopadłych i ukośnych.
11 Prawa wahadła i obliczanie przyśpieszenia g.
12 Spadek ciał po równi pochyłej.
13* Prawa Hooke'a dla sprężyny metalowej. Waga sprężynowa.
14* Prawa drgań sprężyny metalowej.

---

[1]) Od wstępujących do amerykańskich „colleges“ wymagają świadectwa z wykonania 30 dwugodzinnych ćwiczeń; spis najczęściej spotykanych zadań obejmuje 51 pozycji (ob. La revue de l'enseignement des sciences 1910. 31 r. 225). * tym znakiem są wyróżniane ćwiczenia, do których przyrządy Pracownia posiada w kilku egzemplarzach (ob. n.).

15* Sprawdzenie zasady Archimedesa.
16* Oznaczenie gęstości ciał stałych i cieczy zapomocą wagi hydrostatycznej.
17* Określanie gęstości cieczy metody manometru podwójnego,
18 Prawo Boyle'a i Mariotte'a (rurka Melde'go).

19* Temperatura wrzenia i zamarzania wody i wpływ ciał rozpuszczonych na te punkty.
20* Temperatura topnienia naftaliny, krzywa ochładzania.
21* Zależność promieniowania od rodzaju powierzchni.
22 Roszerzalność cieplna rurki mosiężnej.
23 Rozszerzalność cieplna powietrza.
24 Temperatura największej gęstości wody.
25* Ciepło właściwe ciał stałych (kalorymetr wodny).
26 Ciepło topnienia lodu,
27 Ciepło parowania wody.

28* Sprawdzenie prawa odbicia i załamania światła.
29 Sprawdzenie wzoru dla soczewek.
30 Oznaczanie odległości ogniskowej soczewki wypukłej.
31 Zestawienie prostych narzędzi optycznych.
32 Dysporsja światła.
33 Analiza widmowa.

---

34 Pole magnetyczne magnesów stałych.
35 Zestawienie ogniwa Volty.
36 Polaryzacja w ogniwie i ogniwa bez polaryzacji.
37 Sprawdzenie prawa Oma (zależność oporu od długości i przekroju).
38 Mierzenie oporów zapomocą mostu Wheatstone'a.
39 Woltametr miedziowy.
40 Pole magnetyczne prądu elektrycznego.

Niektóre z tych zadań wystarczają na dwugodzinne ćwiczenie, innych w tym czasie można wykonać

więcej. W podanym spisie najwięcej miejsca zajmują ćwiczenia z mechaniki i ciepła; wynikło to stąd, że w roku ubiegłym, jako pierwszym istnienia Pracowni, z natury rzeczy najwięcej pracowano nad zadaniami z dwuch wymienionych działów, wchodzących w zakres pierwszego roku nauczania fizyki; to dostarczyło kierownikom pewnego doświadczenia i umożliwiło usunięcie najważniejszych braków w tych działach. W roku bieżącym da się zapewne postąpić podobnie z ćwiczeniami z optyki i elektryczności i przez to usunąć powstałą nierównomierność; niemniej zarząd Pracowni będzie się starał uzupełnić istniejące jeszcze braki w dziale mechaniki (maszyny proste) i ciepła (rozszerzalność cieczy, zależność temperatury wrzenia od ciśnienia, mechaniczny równoważnik ciepła) oraz wprowadzić ćwiczenia z zaniedbanego dotąd działu—z akustyki (monochord, częstość drgań, długość fali).

Dotychczas Pracownia posiadała wszystkie przyrządy w jednym tylko egzemplarzu. To zmuszało do prowadzenia ćwiczeń systemem „mieszanym," polegającym na tym, że każda grupa, złożona z 2 uczniów, prucuje nad innym zadaniem, ten system, pozwalający na pewną indywidualizację i posiadający zaletę taniości, ma jednak wiele stron ujemnych. Część uczniów musi zaczynać od rzeczy trudniejszyeh, aby potem dopiero przejść do prostszych; wskutek tego niepodobna ucznia wyrabiać systematycznie, ani też wprowadzić ścisłej łączności pomiędzy wykładem, a ćwiczeniami; ćwiczenia mogą się zacząć dopiero po przejściu części kursu, a przez to początek roku staje się straconym dla zajęć praktycznych; wreszcie system taki wymaga ogromnego natężenia ze strony nauczyciela, który musi objaśnić i przypilnować wykonania 8 do 10 różnorodnych zadań. Wprawdzie drukowane opisy, zawierające możliwe szczegółowe wskazówki i przewidujące różne trudności techniczne, na jakie uczeń może się natknąć, ułatwiają zadanie nauczyciela, ale nie mogą całkowicie zastąpić jego osobistej interwencji. Wymienione braki mogą być usunięte przez stosowanie systemu „równoległego," przy którym wszyscy, biorący udział w ćwiczeniach, wykonywują to samo zadanie, lub też przynajmniej przez system „połączony," przy którym uczniów dzieli się na parę większych grup, a każdej grupie stawia inne zaga-

dnienie. Oba te systemy wymagają zaopatrzenia pracowni w większą ilość jednakowych przyrządów. Zarząd Pracowni był zmuszonym do pomyślenia o zastosowaniu u siebie tej reformy, ale trudności materjalne, z któremi musi walczyć wobec słabego poparcia ze strony szkół, pozwalają tylko na powolne i stopniowe jej urzeczywistnienie. Zaczynając od rzeczy prostszych i mniej kosztownych, Zarząd Pracowni zdołał już teraz zwiększyć ilość niektórych przyrządów i umożliwić wykonywanie szeregu ćwiczeń przez 5 grup (10 uczniów) jednocześnie. Odnośne ćwiczenia zostały w spisie odznaczone za pomocą gwiazdki; spodziewamy się liczbę ich wkrótce powiększyć.

Nie mniejszą doniosłość, niż ćwiczenia dla klas wyższych mają zajęcia praktyczne dla młodszych dzieci, przechodzących kurs propedeutyki; słaby rozwój zdolności abstrakcyjnych, większa trudność skupienia uwagi, oraz żywy i czynny charakter uczniów dla klas niższych, czynią potrzebę praktycznego ich zajęcia bodaj, że bardizej jeszcze palącą. Komisja sekcji przyrodniczej S. N. P. opracowując program propedeutyki, fizyki i chemji, włączyła do niego ćwiczenia własnoręczne z fizyki [1]). Zarząd Pracowni, pragnąc odpowiedzieć także wymaganiom, stawianym z tej strony, skompletował przyrządy, potrzebne do prowadzenia ćwiczeń według wspomnionego programu. Ponieważ zajęcie każdego ucznia innym zadaniem jest na tym stopniu nauczania wręcz niedopuszczalnym, więc wszystkie przyrządy znajdują się w 5-ciu egzemplarzach. Całkowity komplet przyrządów został wystawiony na tegorocznej Wystawie Przyrodniczej. Nie podajemy spisu zadań, odsyłając zainteresowanych do wzmiankowanej broszury; niektóre z tych ćwiczeń, nadając się dla starszej młodzieży, weszły do spisu zadań, pomieszczonego w niniejszym sprawozdaniu.

Frekwencja w roku ubiegłym była b. słaba. Uczennice 6-ej i 7-ej klasy szkoły Współdzielczej p. Wereckiej uczęszczały przez cały rok na ćwiczenia pod kierunkiem dyrektora p, Arlitewicza; w drugim półroczu przychodzili

---

[1]) Propedeutyka fizyki i chemji. Program wykładu, doświadczeń i ćwiczeń, opracowany przez Z. Arlitewicza... etc. Warszawa 1910.

słuchacze kursu wstępnego Wyższych Kursów Handlowych; w tym samym czasie zaczęli pracować pod kierunkiem p. Bromirskiego uczniowie klasy 4-ej i 5-ej szkoły p. Konopczyńskiego, przychodzący z własnej ochoty. Prócz tego można wymienić jeden komplet i parę pojedyńczych osób. Widać z tego, że poparcie Pracowni ze strony najbardziej interesowanej: szkół i kompletów, jest nader nikłe, co nietylko utrudnia i opóźnia urzeczywistnienie zamierzonych reform i ulepszeń, lecz wogóle zagraża istnieniu Pracowni, mogącej rozwijać się prawidłowo tylko przy znacznie zwiększonej frekwencji. Na rok bieżący i dwa lata następne Pracownia ma zapewnione subsydjum ze strony ofiarnych jednostek; żywimy nadzieję, że przez ten czas zdołamy przełamać obojętność tych, którzy nie chcą widzieć korzyści, jakie może przynieść uczącej się młodzieży uczęszczanie na zajęcia praktyczne z fizyki.

Zarząd Pracowni.

Ofiary na ochronę imienia Konopnickiej.

Dla uczczenia umiłowanej pieśniarki dziecięcej dzieci ze szkoły przygotowawczej Wandy Pietruszyńskiej złożyły rb. 3 kop. 94 i p. Helena Kuczalska rb. 1.

Okólniki i zawiadomienia.

Inspektor szkół m. Warszawy rozesłał do szkół prywatnych okólnik z d. 6-go października, żądający niezwłocznego złożenia danych o uczniach, którzy w roku ubiegłym korzystali ze stypendjów z zapisów prywatnych. Chodzi o takie dane, jak: nazwa stypendjum, nazwisko stypendysty; czy otrzymał promocję i do której klasy, z jakiego zakładu naukowego przeszedł.

Na przyszłość takie dane mają być składane corocznie na dzień 1 września.

— Inspektor szkół m. Warszawy rozesłał cyrkularz z d. 29 września, zawiadamiający o postanowieniu rady kuratorskiej, iż wykłady literatury powszechnej w szkołach prywatnych nie mogą być prowadzone w języku polskim.

— Kancelarja Kuratora okręgu naukowego otrzymała odpowiedź z ministerjum oświaty, że na zasadzie postanowienia Komitetu ministrów z d. 4 marca 1907 roku wszystkie kursy systematyczne o poziomie wyższym, aniżeli średni zakres wykładów podlegają ministerjum spraw wewnętrznych, czyli władzy administracyjnej. Wskutek tego wyjaśnienia wznowioną została działalność wyższych kursów naukowych.

Wyjaśnienie to określa kwestję przynależności systematycznych kursów, urządzanych przez instytucje, stowarzyszenia i związki.

— Gubernator Warszawski wydał okólnik do naczelników powiatów, w którym poleca poruszanie sprawy braku szkół na zebraniach gminnych z zawiadomieniem, że ministerjum oświaty wydawać będzie zapomogi pieniężne w wysokości: na budowę szkoły murowanej 2000 rb., drewnianej 1500 rb.

Odczyty i wykłady.

Wykłady na *Kursach hygjeny dziecięcej d-ra M. Roszkowskiego* rozpoczęte z d. 29 b. z. m. odbywają się 2 razy tygodniowo o godz, 8-ej wieczorem. Odczyty te w liczbie 23, obejmują: 1) anatomję i fizjologję dziecka; 2) właściwą hygjenę wieku dziecięcego; 3) pielęgnowanie chorego dziecka, odkażanie rzeczy i mieszkań po chorobach zaraźliwych oraz pomoc w nagłych wypadkach przed przybyciem lekarza. Odczyty są ilustrowane pokazami w naturze i obrazami niknącemi. Trwać będą 3 miesiące. Wykładają: dr. Klemens Pawlikowski, (anatomja i fizjologja), dr. Roszkowski (hygjena wieku dziecięcego) i dr, L. Zambrzuski (pomoc w nagłych wypadkach.

— Kwestje wychowawcze stają się coraz częściej przedmiotem obrad i dyskusji w stowarzyszeniach i związkach nie poświęconych specjalnie zadaniom pedagogiki. Ostatnio w *polskiem słowarzyszeniu równouprawnienia kobiet* dyskutowano o sprawie wychowania dziewcząt i chłopców po zagajeniu tej kwestji przez p. Anielę Szycównę.

— *Tow. wychowania przedszkolnego* uczciło pamięć Marji Konopnickiej uroczyście. Odczyt p. Sempołowskiej, ilustrowany obrazami świetlnymi, oraz śpiewy chóralne dzieci żywo zainteresowały licznych słuchaczy. Na uwagę zasłu-

guje powtórzenie tego odczytu z oznaczeniem ceny tak niskiej, aby korzystać zeń mogły szerokie sfery dzieci z ochron i szkół miejskich.

— *Towarzystwo badań nad dziećmi* urządziło bardzo ciekawy odczyt p. Anieli Szycówny p. t. O ideałach dziecięcych.

— W zakładzie *gimnastyki rytmicznej* p. Kutnerówny odbyło się zebranie, poświęcone sprawie przyjazdu do Warszawy z odczytem i pokazem p. Jacques'a Dalcroze'a, twórcy gimnastyki rytmicznej. Podobne pokazy urządzane w Wiedniu, Berlinie, Dreznie, Lipsku wzbudziły entuzjazm i zyskały gorących zwolenników tej cennej metodzie połączenia gimnastyki z muzyką, stanowiącej podstawę wychowania muzycznego.

Na zjeździe muzyków polskich we Lwowie uchwalono obowiązkowe wprowadzenie gimnastyki rytmicznej do programu instytutów i szkół muzycznych.

Z Cesarstwa.

Pierwszy wszechrosyjski zjazd poświęcony pedagogice doświadczalnej w 1910 r. w Petersburgu.

Od dnia 26-go do 31-go grudnia 1910 roku st. st., odbywać się będzie w Petersburgu zjazd poświęcony sprawom pedagogiki doświadczalnej.

Zjazd obradować będzie nad następującemi zagadnieniami:

1) Metody doświadczalne badania poszczególnych procesów życia duchowego.

2) Doświadczalne badania osobowości.

3) Doświadczalne badania zagadnień pedagogicznych.

4) Doświadczalne badania w zakresie hygieny szkolnej.

Wszelkich wiadomości o zjeździe udziela Towarzystwo Psychologji Doświadczalnej (Petersburg, ul. Żukowskiego Nr 38).

Kronika zagraniczna.

A) Z ziem polskich.

Autonomja Rady szkolnej krajowej.

Autonomja Rady szkolnej krajowej jest ciągle przedmiotem artykułów w pismach pedagogicznych i ożywionych rozpraw na posiedzeniach Komitetów nauczycielskich i zgromadzeniach publicznych.

Fakty nadużywania władzy przez przenoszenie w drodze służbowej bez dochodzeń nauczycieli niemiłych sferom rządzącym, zaniedbywanie spraw szkolnych, powierzanie działalności wykonawczej Rad okręgowych trzem członkom — wśród nich 2 urzędnikom (staroście i inspektorowi), względnie samemu staroście, budzą wybuchy niezadowolenia.

Na łamach organów zarówno Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, jak i zrzeszeń nauczycielstwa ludowego podnoszone są umotywowane zarzuty, wskazane niebezpieczeństwo zdeorganizowania nauczycieli, niepewnych jutra, sfilistrzenie ich, skoro praca obywatelska uważana jest za przestępstwo. Rezolucje licznych zgromadzeń żądają, aby autonomja przestała być środkiem podtrzymywania zła biurokratyzmu, by stała się ustrojem opartym na faktycznej woli narodu. Dlatego trzeba zwiększyć w Radzie Szkolnej żywioł autonomiczny—z wyborów i zapewnić mu większość, znieść przepis, że nauczyciel nie może być członkiem z wyboru ciał reprezentacyjnych, stworzyć instytucję rekursową od orzeczeń i zarządzeń R. S. K. w sprawach osobistych.

W rozprawach nad autonomją R. S. K. występuje wyraźnie nierozerwalna łączność tej sprawy z reformą wyborczą do sejmu w duchu 4 przymiotnikowego prawa głosowania.

Uposażenie szkolnictwa ludowego.

Po zawodzie jakiego w r. b., w którym wielki fundusz propinacyjny przeszedł na własność kraju, doznało szkolnictwo lu-

dowe, coraz szersze kręgi zatacza agitacja za przejęciem przez państwo 50% wydatków na szkolnictwo ludowe.

Sejm nie uczynił zadość żądaniom nauczycieli, zamierza im tylko przyznać drobne zadośćuczynienia. Według „Głosu nauczycielstwa ludowego“ (Nr. 17 — 18) ponad sto Rad szkolnych miejscowych i Rad gminnych złożyło petycye w sprawie zrównania poborów nauczycieli z płacami urzędników 4 najbliższych rang i w sprawie pokrywanią przez państwo 50% wydatków. Na zebraniach nauczycielskich oświadczyli się za tym posłowie ludowi, socj.-demokr. i narodowo-demokr.

Seminarjum przemysłu domowego.

Saminarjum przemysłu domowego zakłada we Lwowie „Liga pomocy przemysłowej“ celem wykształcenia nauczycielek i instruktorek dla rozmaitych gałęzi drobnego przemysłu. Kurs w seminarjum trwać będzie 2—3 miesiące, w program nauczania wchodzi 11 gałęzi przemysłu.

Średnie wykształcenie dziewcząt.

Okólnik Ministra Wyznań i Oświaty, stwierdzając rozwój gimnazjów i liceów żeńskich, poleca ograniczać hospitacje dziewcząt w gimnazjach męskich tylko do tych miejscowości, które nie posiadają średnich szkół żeńskich, nie dawać im praw uczennic publicznych, nie dopuszczać ich więcej niż 5% w stosunku do uczniów, równocześnie zaleca „oddalać wszelką niebezpieczną kolizję interesów zawodowych młodzieży męskiej i żeńskiej i w równej mierze zapobiegać hyperprodukcji w zawodach żeńskich.“

Wśród społeczeństwa, szczególniej wśród kobiet pracujących umysłowo, panuje wielkie niezadowolenie z liceów, stanowiących typ niższy od gimnazjów. Sfery uniwersyteckie, władze szkolne nie są również zadowolone z liceów, przeciwko którym podnoszą różnorodne zarzuty, sprawa ta będzie przedmiotem specjalnego artykułu w Now. Tor., łączy się bowiem z wielu zagadnieniami życiowemi i pedagogicznemi. Zaznaczamy narazie, że kierunek rozwoju szkół średnich dla dziewcząt znaczą bardzo wyraźnie coraz liczniejsze fakty przekształcenia liceów na gimnazja

---

Z Polskiego Związku Nauczycielskiego.

Sekcja przyrodniczo-matematyczna.

(Sprawozdanie za wrzesień i październik).

Sekcja przyrodniczo-matematyczna w okresie sprawozdawczym, t. j. od połowy września do listopada odbyła 3 posiedzenia.

Na pierwszym posiedzeniu d. 29-go września p. Feldblum wygłosił referat: „O ważności metod praktycznych w nauczaniu arytmetyki,“ a p. Pożaryski— referat: „O mierzeniu światła.“ Nadto podjęto dyskusję o programie prac sekcji w roku bieżącym; postanowiono urządzać raz na dwa tygodnie, w czwartki, zebrania, na których będą wygłaszane referaty w kwestjach naukowych i metodycznych, sprawozdania o nowych książkach i wydawnictwach i podnoszono dyskusje na tematy zaproponowane przez członków. Na przewodniczącego sekcji wybrano p. Pożaryskiego.

W październiku dnia 19-go p. Hantower wygłosił referat: „O biochemicznym znaczeniu badań d-ra Ehrlicha,“ a p. Pożaryska „O leczniczych własnościach preparatu d-ra Ehrlicha.“

Dnia 27-go października p. Wł. Michalski mówił na temat: „O metodyce wykładu chemji w szkole średniej,“ a p. Gnoiński zdał sprawozdanie z programu

wykładu propedeutyki, fizyki i chemji, wraz z opisem doświadczeń i ćwiczeń, wydanego przez sekcję przyrodniczą Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego.

Każdy z referatów wywoływał ożywioną dyskusję.

Osób bywało przeciętnie do 25.

Sekretarz sekcji
E. Krynicki.

Sprawozdanie z działalności Sekcji języka polskiego.

Sekcja odbyła *trzy* posiedzenia d. 6/X, 20/X i 3/XI, na których zostały odczytane następujące referaty i sprawozdania.

1) Stan. Szober. Wykład początkowy składni w szkole średniej.

2) Stan. Szober. Sprawozdanie ze „Stylistyki polskiej“ J. Komarnickiego.

3) Regina Lewinowa. Postać Bolesława Smiałego w trzech utworach Wyspiańskiego (Bolesław Śmiały—rapsod i dramat—i Skałka).

Sprawozdanie z posiedzeń Sekcji pedagogicznej.

Posiedzenie d. 31/X poświęcono omówieniu Elementarza Falskiego. Referentka, p. Bernsteinowa, zamierzając poddać ocenie Elementarz, zaznacza, że praktycznie doniosłość metody nie dała się jeszcze wykazać; we wstępie reasumuje wyniki badań doświadczalnych Meumanna (uświadamianie bądź oddzielnych grup, bądź poszczególnych liter; pole czytania; różnice pomiędzy typami czytających) i daje historyczny przegląd me-

tod nauki czytania i sylabizowania, met. głosowa, met. wyrazów normalnych, met. analityczno-syntetyczna (Promyk). Zaznaczywszy, że metoda Falskiego oparta jest na najnowszych wynikach wiedzy, przechodzi do szczegółowej oceny.

W dyskusji zabiera głos *p. Laskowiczówna*, która uważa, że rok na naukę czytania jest to okres czasu za krótki raczej niż za długi, następnie mówi o metodzie wyrazowej, stosowanej w Belgji a pokrewnej metodzie Falskiego. P. Lask. stosowała ją sama i otrzymywała dobre rezultaty szczególniej u dzieci mało zdolnych. *P. Gomólińska* czyta list Falskiego, autor nosi się z zamiarem wydania tablic szkolnych i broszury z materjałem pogadankowym. *P. Lublinerowa* zaznacza, że od 2 lat skutecznie stosuje system wyrazowy przy nauczaniu dzieci nienormalnych. Pozatym w dyskusji zabierali głos: pp. Moszczeńska, Hercberżanka, Bernsteinowa, Laskowiczówna, Mortkowiczowa, Glassowa.

Na posiedzeniu dnia 8/XI pan Kurtz w referacie „O samokształceniowym seminarjum nauczycielskim“ przedstawił nieumiejętność młodych nauczycieli — praktycznego stosowania zasad pedagogicznych. Zagranicą seminarja nauczycielskie wprowadzają w świat nauczyciela, a następnie okólniki ministerjalne i odpowiedni urzędnicy ułatwiają mu zadanie. Potrzeba i u nas instytucji, do której możnaby się zwrócić o radę, jak wybrnąć z trudności w postępowaniu z uczniami. Prelegient podkreśla dorywczość w traktowaniu zawodu nauczycielskiego przez wielu nauczycieli, porównywując ich lekcje do godzin obowiązkowej pracy biurowej. Dalej pan Kurtz zaznacza konieczność zmienienia stosunku nauczyciela do dyrektora i do administracji szkoły. Rada

szkolna ująć powinna w swe ręce kierownictwo szkołą, dobieranie personelu nauczycielskiego. Utrwalenie stanowiska nauczyciela wpłynie dodatnio na bieg zajęć szkolnych i na stosunek nauczyciela do ucznia. Prelegient nawołuje więc do wspólnej w tym kierunku pracy Polskiego Związku Nauczycielskiego i Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, i proponuje przegłosowanie tej kwestji w obu instytucjach. W sprawie organizacji seminarjum p. Kurtz podaje projekt utworzenia zgromadzenia nauczycieli i nauczycielek dla dzielenia się wynikami praktyki—roztrząsanie tam spraw przeróżnych, od takich jak forma mówienia do uczniów: ty, czy pan — aż do kwestji pozostawienia uczniom wymiaru sprawiedliwości. Seminarjum normowałoby więc postępowanie nauczycieli w różnych szkołach i ogniskowałoby usiłowania jednostek.

W dyskusji zabrała głos *p. Sempołowska*, zaznaczając że zmiana stosunku nauczyciela do dyrektora jest sprawą ekonomiczną i dla przeprowadzenia jej konieczna ścisła solidarność nauczycielstwa. Co do seminarjum, p. Semp. uważa, iż rozstrzyganie spraw postępowania z uczniami jest rzeczą bardzo względną, zależną od poszczególnych warunków. Skutecznie działać tu mogą rady szkolne i porozumienie między nauczycielami danej szkoły. Dalej głos zabierali: p. Borowiecka, p. Cynarski i p. Feldblum.

Drugim punktem porządku dziennego było odczytanie przez p. Janusza Korczaka artykułu p. t. „Faworyci szkolni.“ zamieszczonego w niniejszym zeszycie „Nowych Torów.“

W dyskusji, która się wywiązała na ten temat, zabierali głos pp.: Feldblum, Sempołowska, Mortkowiczowa, dr. Margulies, Glassowa, Landauowa, Feldblumowa, Bernsteinowa, Moszczeńska, Bobowska i Borowiecka.

P. Sempołowska twierdziła, że każdy ma prawo mieć faworytów z czysto indywidualnych upodobań. Istnieje tylko kwestja, jak oddziała to na klasę, jak postępować wobec pozostałych dzieci, aby ich nie krzywdzić.

Według *d-ra Marguliesa*, nie można sobie wyobrazić nauczyciela, absolutnie jednakowo traktującego dzieci. Nie przeczy to idei sprawiedliwości, ponieważ właściwa ocena jednostek nie jest faworyzowaniem ich.

F. Bernsteinowa uważa, iż faworytami są niekoniecznie dzieci najlepsze.

W końcowym przemówieniu *p. Korczak* uzasadnił swe stanowisko wobec „faworytów“ tym, że wychowawca, mając do czynienia z większą grupą dzieci— np. na kolonjach letnich—musi mieć wśród nich „popularyzatora swych idei,“ a zarazem, dowiaduje się w ten sposób o różnych zajściach wśród dzieci, musi mieć możność poparcia usiłowań dzieci mniej śmiałych, usuwanych na plan drugi przez kolegów.

Książki nadesłane do Redakcji „Nowych Torów."

Józef Korpak. Rzut myśli dla młodszych pokoleń. Lwów. Nakładem Autora, 1910, str. 261.

Dr. Stanisław Kot. „Andrzej Frycz z Modrzewi. O wychowaniu i szkole." Nakładem Tow. Naucz. szkół wyższych, 1910. Lwów, str. 50.

Dr. Stanisław Kot. „Szkoła Lewartowska. Z dziejów szkolnictwa arjańskiego w Polsce." Lwów. Nakładem Tow. Naucz. szkół wyższych, 1910, str. 33.

Pamiętnik Towarzystwa Miłośników przyrody z 1909/10. Warszawa 1910, str. 47.

Adam Czartkowski. Doświadczenia z fizjologji roślin. Warszawa. Arct, 1910, str. 158.

B. Nawroczyński. Mikołaj Kopernik. Arct. Książki dla wszystkich. Nr 515, str. 67.

Iza Moszczeńska. O życiu i pracach Orzeszkowej. Nakładem Kom. do spraw kobiecych przy Tow. Kult. Polskiej, str. 16.

A. Rząśnicki. W sprawie prostytucji. Wyd. „Wiedzy." Wilno 1911, str. 81.

E. Lublinerowa. Szkoła dla dzieci niedorozwiniętych, jej zadania, środki i rezultaty. Odbitka z Nr. 8 Zdrowia z 1910 r., str. 11.

Wł. Weychert-Szymanowska. Książeczka dla tych, co chcą dobrze mówić, czytać i pisać po polsku. Warszawa. Wydanie 2-gie, 1910, str. 132.

Marja Weryho. Cztery pory roku w pogadankach z dziećmi w domu i ochronie. Warszawa 1910 str. 130.

R. M. Brzezińska. Rozrywki dla dzieci i młodzieży. Dodatek tygodniowy do „Zorzy“ 1910, str. 312,

Marja Rakowska. Zarys literatury angielskiej. Część I Bibljoteka dzieł wyborowych, str. 150.

F. Wł. Wóycicki. Gramatyka łacińska dla klas niższych szkół średnich. Cz. I. Arct. Warszawa, 1910, str. 75.

Darwinizm a wiedza współczesna. Nakł. H. Lindenfelda, 1910. Warszawa, str. 162.

Werner Sombart. Żydzi a spółczesna gospodarka społeczna. Warszawa, 1911, str. 104.

Br. Ostrowska. Liryka francuska. Przekład. Serja I. Wyd. J. Mortkowicza. Warszawa, 1911, str. 100.

J. Słowacki. Utwory liryczne, wybór. Układ St. Wyrzykowskiego. Wyd. J. Mortkowicza. Warszawa, 1911, str. 215.

Guy de Maupassant. Nasze serce, powieść. Kraków. Gebethner i spół. 1910, str. 260.

Redaktor i Wydawca: *A. Szczepaniakowa.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 64.